

IMAGINANDO O PASSADO...

A CONSTRUÇÃO DE DESENHOS COMO FORMA DE APROXIMAR OS ALUNOS DO "OUTRO", DISTANTE NO TEMPO E NO ESPAÇO

PICTURING THE PAST... THE PRODUCTION OF DRAWINGS AS A WAY TO BRING THE PUPILS CLOSER TO THE "OTHER" FROM OTHER TIME AND PLACE

Maria Luiza Galle Lopedote¹

RESUMO: Neste artigo são analisados desenhos produzidos por 25 alunos entre 12 e 15 anos, do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Ensino, em Florianópolis. Durante a regência de aulas própria ao estágio em prática docente do curso de Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina, foi trabalhada em sala de aula a temática da alteridade a partir de conteúdos referentes às sociedades egípcia, grega e romana na Antiguidade. Como uma das atividades finais pediu-se que os alunos produzissem desenhos em que retratassem um homem ou mulher da Antiguidade, e em seguida que retratassem a si mesmos, descrevendo ambas as imagens. Os resultados obtidos são percebidos pela perspectiva de que a construção de desenhos é uma forma de narrativa, elaborada através de um exercício de investigação e de imaginação, e que podem ser entendidos como um eficaz instrumento para avaliação do processo de ensino-aprendizagem e da consciência histórica dos alunos.

Palavras-chave: Educação Histórica. Alteridade. Desenho

ABSTRACT: In this article there is an analysis of drawings produced by 25 pupils aged between 12 and 15 years old, from a 6th year of the Elementary School administrated by the Santa Catarina State, located in Florianópolis. During the mandatory teaching practice from the curriculum of the History Graduation Course of Universidade do Estado de Santa Catarina, otherness has been the main subject of the learning-teaching process, worked together with contents of Ancient societies of Egypt, Rome and Greece. As one of the final activities, pupils were asked to produce drawings where they should portray a man or woman from the Ancient times, than portray themselves, and finally describe both images in a written way. The results are perceived by the perspective that the construction of drawings is a form of narrative, developed through investigation and imagination, and that they can be effective instruments for assessing the teaching-learning process and the historical consciousness of the students.

Keywords: Historical Literacy. Otherness. Drawing.

¹ Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Introdução

O presente artigo analisa material produzido por alunos durante a experiência de regência de aulas própria à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, do Curso de Graduação em História – Habilitação em Licenciatura e Bacharelado, da Universidade Estadual de Santa Catarina, em 2013. Essa disciplina obrigatória do final do curso está encadeada com duas outras anteriores, sendo que na primeira (Estágio Curricular Supervisionado I) tem-se a discussão teórica sobre Ensino de História e uma breve inserção na sala de aula, na segunda (Estágio Curricular Supervisionado II) tem-se a observação de 24 horas/aula da disciplina escolar de História em uma turma, além da construção de um projeto de pesquisa e ensino em História. Na terceira e última (Estágio Curricular Supervisionado III), tem-se a aplicação do projeto elaborado, com a regência das aulas e o exercício da pesquisa em Ensino de História durante oito semanas, ou 24 horas/aula.

Em equipe – junto aos meus colegas Eduardo José Cordeiro e Lucas Werlang Girardi – acompanhamos uma turma do 6º ano matutino da Escola de Educação Básica Padre Anchieta. Esta escola, que possui cerca de 900 alunos matriculados anualmente, atende aos moradores do Maciço do Morro da Cruz, região que desde o fim do século XIX recebeu populações em sua maioria de origem africana e de baixa renda, e que foi endossada por novos moradores de maneira importante nas últimas décadas do século XX (CARDOSO, 2004; NECKEL, 2003). A turma era composta por 27 alunos entre 12 e 15 anos, sendo a grande maioria nascida na região da Grande Florianópolis, moradora do Morro do Horácio e do Morro do 25, e que vinha a pé pra a escola.

2. Etapas do procedimento

Para o exercício do estágio fomos orientados a abordar a temática História Antiga, mais especificamente a trabalhar com as civilizações do Egito,

Grécia e Roma. Nosso projeto consistiu em reunir os conteúdos das três civilizações através de uma abordagem transversal, percebendo-as a partir das relações que estabeleciam entre si, atentando para questões relacionadas à alteridade, inclusive entre pessoas do presente [alunos] e do passado; além disso, nos propusemos a investigar o uso de algumas ferramentas metodológicas e didáticas em sala de aula – especificamente aqui a construção de desenhos.

As três primeiras semanas de aula foram dedicadas à introdução à História Antiga – no tocante aos marcos temporal e geográfico, e às três civilizações individualmente. Neste momento trabalhamos a questão do distanciamento temporal entre o que seria estudado e o presente, também procurando situá-los geograficamente, apresentando-lhes as civilizações existentes ao redor do mundo naquele período, e àquelas selecionadas para se trabalhar naquele momento – próximas ao Mar Mediterrâneo. Trouxemos fotografias atuais das cidades do Cairo, Atenas e Roma, enfatizando que o que seria estudado se faria com base nos vestígios deixados por aquelas sociedades, que se fazem presentes até os dias de hoje e que são visitados por milhares de turistas todos os anos.

Feita essa breve contextualização, que foi retomada a cada início de aula, iniciamos a abordagem das sociedades egípcia, romana e grega da Antiguidade. De maneira descritiva, selecionamos aspectos relevantes sobre cada uma delas e procuramos caracterizá-las em suas especificidades, muitas vezes a partir dos vestígios materiais por elas deixados e que sobreviveram à ação do tempo. As abordagens nessa etapa tiveram por objetivo desenvolver a percepção de que aquelas sociedades foram construídas ao longo do tempo, e que eram compostas por pessoas iguais a nós em sua condição de seres humanos, porém diferentes em termos culturais. Tentamos, então, delinear quem foram os primeiros habitantes daquelas regiões, os acontecimentos que culminaram no seu auge – entendido aqui em termos de número de habitantes, extensão de território e de influência –, e eventos que apontaram para certo declínio, mas que não acarretaram seu desaparecimento – os vestígios estão aí até hoje, e integram cidades importantes na configuração política da contemporaneidade.

Em seguida, apresentamos aos alunos o cotidiano dessas sociedades antigas, em um momento específico escolhido, também a partir de vestígios que remetiam às lidas diárias das pessoas daquela época e contexto. Levando em consideração a idade da maioria dos estudantes da turma, e a capacidade de abstração ainda em desenvolvimento, escolhemos a experiência do dia-a-dia, na Antiguidade e no presente, para realizar essa aproximação com os “outros” distantes no tempo e no espaço. A intenção foi a de oferecer aos alunos uma possibilidade de ser e estar em sociedade diferente da sua. Ainda que bastante afastada da nossa realidade, essa “outra opção” pode desempenhar um papel transformador na medida em que promove a percepção de que tudo o que nos rodeia foi construído historicamente, e é, portanto, passível de mudança; pode também demonstrar que muitas organizações sociais são possíveis e, havendo o contato com a diferença, pode-se aprender a entendê-la e respeitá-la.

Passadas as três primeiras semanas introdutórias, passamos à abordagem dos temas transversais Comércio, Guerras e Mitologia. Tendo como base os conteúdos estudados até então, procuramos instigar os alunos a pensar as sociedades, vistas separadamente até então, nas relações que estabeleciam entre si. Nossa escolha foi pautada na compreensão de que relações comerciais e bélicas, assim como narrativas religiosas, estão muito presentes na vida dos alunos; entendemos que através desses temas poderíamos fazer digressões presente-passado e estabelecer discussões interessantes para o cotidiano deles – que pudessem refletir sobre sua forma de ver, ser e estar no mundo.

Retomando a questão da temporalidade, apontamos os momentos de confluência e de auge de cada uma das civilizações, para, em seguida, buscar a construção de conhecimento sobre o que é comércio, o que é guerra e o que é mitologia. Investigamos com a turma como esses aspectos se dão na nossa sociedade: como se organizam, por exemplo, as relações de produção e de comércio; ou ainda, quais as motivações que levam países/povos/grupos a guerrear entre si e como essas disputas se dão em termos concretos, como é exercida a violência; e finalmente, qual o papel atual da religiosidade e como se dá a construção das narrativas religiosas. A partir da percepção dessas questões

no presente, passamos a pensá-las na Antiguidade, realizando comparações do contemporâneo com as três sociedades antigas estudadas. Como se davam as relações de produção e comercialização em cada uma delas, e quando surgem a moeda e o mercado? Como eram feitas as guerras e por quais motivos, e quais eram os valores e virtudes a ela relacionados? Quanto aos mitos, vistos pelo viés das trocas culturais e apropriações: quais eram os mitos daquela época e que funções exerciam naquelas sociedades, como foram construídos?

Através de materiais daquelas sociedades – imagens de moedas, mitos, esculturas e pinturas, além de representações de certas atividades econômicas ou de estratégias de guerra em infográficos – trabalhamos a questão dos contatos estabelecidos, das trocas e das transformações com o encontro; e exercitamos a comparação do mundo antigo com o contemporâneo.

Finalmente, o fechamento das atividades se deu com um estudo da expansão romana em torno do Mediterrâneo, sociedade que estabeleceu hegemonia sobre as demais e que se tornou símbolo das apropriações e trocas culturais. Tentamos mostrar os meios pelos quais se dava o poder hegemônico romano: escravização, tributação, recrutamento de exércitos, governo, etc. e quais seriam os meios do exercício hegemônico na atualidade.

2. Fundamento do projeto

O mote do projeto foi, em toda a sua extensão, trabalhar com os alunos a alteridade, ou seja, a relação estabelecida entre o “eu” e o “outro”. Questão essa abordada em dois eixos: o aluno em relação à pessoa do passado, e as sociedades antigas em suas relações entre si. A eleição dessa abordagem teve em conta a concepção da Didática da História, para a qual o ensino de História em sala de aula deve partir da noção de que os alunos trazem consigo uma consciência histórica, formada pelas suas redes de convívio social, pelas narrativas históricas disponíveis nos meios de comunicação e produtos culturais – filmes, novelas, livros, matérias de jornais e revistas, e também pela História

científica produzida nos centros de pesquisa historiográfica. Tentando organizar num todo coerente essas variadas influências, todo ser humano constrói uma interpretação do passado, do presente e do futuro que dá sentido a sua vida e que orienta as suas ações tanto em termos individuais quanto coletivos, no presente e no futuro (BERGMAN, 1990; CERRI, 2001; MARIA AUXILIADORA, 2009; MARTINS, 2011; RÜSEN, 2009).

A História e a consciência histórica têm, portanto, papel central na construção da identidade do indivíduo: como o aluno vê a si mesmo e que papel atribui a si na sociedade. Seguindo os preceitos da Educação Histórica, conclui-se pela necessidade de instrumentalizá-lo para perceber, de maneira crítica, a sociedade na qual está inserido. Trata-se de um *empoderamento*: fazê-lo perceber as condições a que está sujeito e quais transformações seriam necessárias para que melhorassem (BERGMAN, 1990; CERRI, 2001; SCHMIDT, 2009; MARTINS, 2011; RÜSEN, 2009).

Por outro lado, o professor da disciplina de História assume um papel de investigador social, na medida em que precisa conhecer o contexto social dos seus alunos, da escola e da sua época para selecionar temas relevantes a serem abordados em sala. A seleção dos conteúdos deve visar dois objetivos: a construção do pensamento histórico no aluno, isto é, fazê-lo perceber que práticas, valores, dogmas são construídos ao longo do tempo, portanto datados e não “naturais”; transformar concepções arraigadas à consciência histórica do aluno, consideradas pelo professor inapropriadas ou incorretas (BARCA, 2004).

Da escolha do tema alteridade seguiu-se a eleição da metodologia a ser utilizada: estratégias didáticas adequadas à idade dos alunos, através de alguns métodos tradicionais e outros não convencionais; aulas expositivo-dialogadas, com *PowerPoint*; apresentação de trechos de filmes, de tiras de histórias em quadrinhos, de mapas; leituras de mitos, etc. Os alunos também foram provocados a trabalhar por si mesmos, com a aplicação semanal de atividades individuais, em duplas ou grupos. Algumas tinham formato de passatempos, outras eram roteiros de análise de documento, noutras pedia-se a elaboração de mapas de determinados assuntos, e havia também aquelas em que se pedia a

construção de narrativas por meio de desenhos sequenciais (história em quadrinhos) ou não. Recursos como linha do tempo e construção de texto em conjunto também foram utilizados. Para fins de avaliação do processo de ensino-aprendizagem foram consideradas as atividades de cada um, a participação e colaboração nas aulas, o respeito pelos colegas, professores e pela escola de maneira geral.

O material selecionado para ser analisado aqui consiste em uma atividade aplicada na última semana de regência das aulas. Os alunos receberam uma folha, na qual deveriam, com base nas aulas, elaborar dois desenhos: retrato de situação cotidiana de uma pessoa da Antiguidade e autorretrato com elementos do dia-a-dia do aluno. Na sequência, deveriam descrever cada desenho em suas próprias palavras. Com esta proposta, que assumiu também caráter de avaliação final – da atuação e desempenho tanto dos estagiários quanto dos alunos –, a intenção era aferir até que ponto havíamos instrumentalizado o aluno a realizar comparações entre o “eu” hoje e o “outro” antigo, comparação essa que deveria se dar em termos culturais.

3. Atividades:

Ao todo foram produzidos 25 desenhos², realizados em sala de aula no período de uma hora/aula. Os critérios de avaliação,, escritos no quadro, eram os seguintes: qualidade da pesquisa 5/10, clareza na explicação dos desenhos 3/10 e capricho e dedicação na resolução da atividade 2/10. Em relação a este escrito, no entanto, os resultados podem ser categorizados em níveis de sucesso na comparação proposta entre os dois períodos e na qualidade da representação das pessoas do passado e do presente.

A escolha pela produção de um desenho levou em conta, primeiramente, a idade e desenvolvimento cognitivo dos alunos, uma vez que foram percebidas

² Dois alunos faltaram no dia da aplicação deste exercício, e pelo fato deste não possuir um peso maior em relação às outras atividades e critérios de avaliação, eles optaram por não fazê-la.

dificuldades na sua expressão escrita. Além disso, considerando o forte apelo das imagens na sociedade contemporânea, em especial para as crianças e adolescentes, com a produção de uma imagem pelos alunos poderíamos perceber que construções de imaginário produziram, ao longo das aulas, sobre a Antiguidade, e se eram capazes de perceber e analisar o seu próprio cotidiano e a sua sociedade.

Ao longo de todo o estágio atentamos para o uso de muitas imagens (fotografias atuais de edificações antigas, imagens produzidas por satélites, fotografias de pinturas murais, esculturas, vasos, múmias, joias, artefatos de uso doméstico e no trabalho, representações imagéticas daquele período, como filmes e infográficos, escritos nos alfabetos antigos, dentre outros). Ao mesmo tempo em que apresentávamos e familiarizávamos os alunos a vestígios e aspectos concretos do Egito, da Grécia e da Roma antiga, também exercitávamos o seu olhar para a investigação e análise daqueles materiais. Sempre o primeiro momento era reservado para que observassem o que estava sendo mostrado, construíssem suposições sobre o porquê de determinado artefato ser daquela forma, qual sua função, quem o produziu, e apenas em seguida apresentávamos algumas informações e começávamos a discutir as questões consideradas importantes. A atividade final da produção de um desenho visou, também, avaliar se esse aprendizado geral proposto a partir de imagens tinha alcançado o aluno, tanto em termos de conteúdo quanto em termos habilidades de investigação e análise.

Os desenhos podem ser vistos como construções narrativas, uma vez que expressam ideias/concepções/argumentos passíveis de leitura e análise. Podem fornecer pistas da consciência histórica dos alunos às quais provavelmente não teríamos acesso por outros meios. Numa sociedade com tão farta difusão midiática de imagens, propor aos alunos a elaboração da sua própria representação pareceu-nos uma interessante estratégia. A partir dessa produção, pode-se obter um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem, especificamente na eficácia de nossa atuação em sala em termos de dissolução de certos estereótipos e da proposição de novos modos de representações

relacionadas a noções de construção de identidade e de papel social dos indivíduos representados.

Em relação à complexidade do raciocínio historiográfico, os desenhos foram divididos em quatro grupos (Tabela 1). Alguns exemplos sobre cada um dos grupos será dado a seguir. No primeiro deles, composto por sete alunos, alguns estudantes realizaram o excepcional trabalho de comparar um mesmo processo na Antiguidade e na contemporaneidade, colocando em prática o exercício de historicização. Um exemplo reside no aluno Igor³, que construiu, no primeiro quadrinho, a representação do processo de produção do suco de uva na Grécia Antiga, estudado em sala, enquanto no segundo retratou a si mesmo preparando um suco de uva a partir de um saquinho de preparado sólido para refresco e uma jarra de água.



Desenho 1

Outro, Valério, compara a indumentária de um faraó à sua. A comparação poderia ser mais eficaz se tivesse sido feita entre faraó e chefe de estado atual, ou entre um egípcio comum e ele, por exemplo. No entanto, essa comparação entre estratos políticos e sociais diferentes parece demonstrar o fascínio que a imagética egípcia exerceu sobre ele, e que seria excepcionalmente diferente se comparada a qualquer vestimenta de hoje. Também retrata em igual proporção

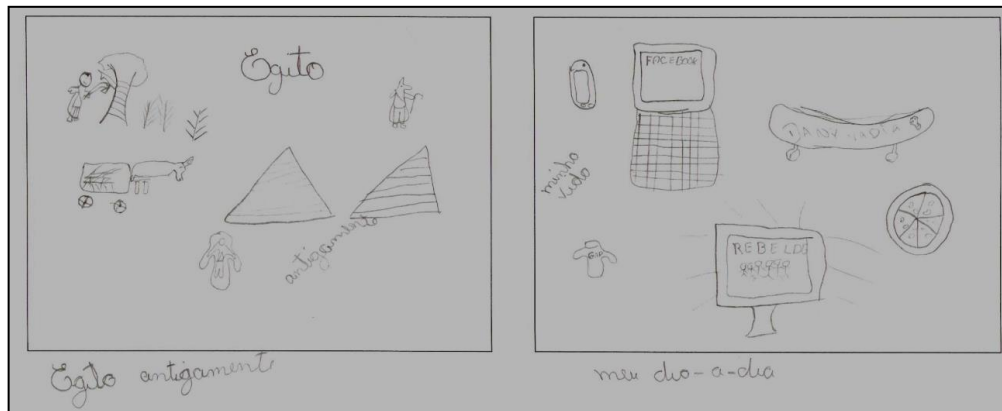
³ Nome fictício. Os alunos serão citados dessa forma para preservar sua privacidade.

e modo os dois seres humanos em questão, o que pode significar que ambos não apresentam grandes diferenças para além daquelas culturais referentes a roupas e acessórios.



Desenho 2

Outros fizeram comparações em termos mais amplos, como é o caso da aluna Dulce, que parece analisar a ocupação do tempo, ou a percepção da sua passagem na Antiguidade e hoje. Ela desenha uma série de pequenos elementos próprios ao cotidiano do Egito antigo, como trabalhos agrícolas e a relação com a morte e as divindades. Ao retratar seu cotidiano, aponta para o consumo de produtos *fastfood*, uso de roupas *standard*, de tecnologias e do skate - todas experiências relacionadas ao consumo de produtos culturais mundializados. O interessante, também é que se pode inferir nos desenhos a digressão entre o tempo necessário para o preparo dos alimentos na Antiguidade e na atualidade. Chama atenção a importância da morte e seus rituais retratados na Antiguidade, comparativamente à sua menor relevância na atualidade. Ela é um dos poucos alunos que não compara dois seres humanos, mas sim dois "esquemas" de informações.

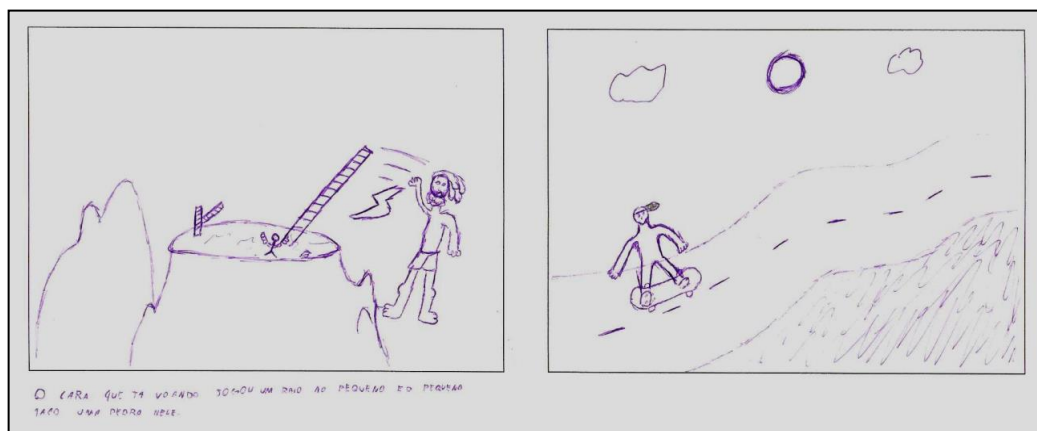


Desenho 3

Estes foram três exemplos do grupo de sete alunos que demonstrou maior capacidade de historicizar determinados processos ou elementos de seu cotidiano, percebendo como estes se davam na Antiguidade. Em todos eles é possível perceber que não houve hierarquização entre os diferentes. Todos alcançaram plenamente o objetivo do projeto que foi o de mediar as relações de alteridade de modo a incutir nelas respeito mútuo pelas diferenças e reconhecimento das semelhanças. Por outro lado, também foram capazes de olhar para seu entorno e percebê-lo como historicamente construído. Ainda que nesta atividade não se tenha pedido – e, portanto, não se possa avaliar – quais problemas são percebidos por eles nesse seu entorno e quais mudanças eles poderiam sugerir e implementar para melhorá-lo, entendemos que o primeiro passo, relacionado à observação e análise do lugar onde estão inseridos, foi plenamente alcançado.

O segundo grupo a ser analisado, composto por seis alunos, também demonstrou capacidade de comparação, porém, com um grau menor de complexidade. Preocuparam-se em pensar o uso do tempo pelas pessoas na Antiguidade e por eles hoje. Sem analisar, no entanto, as diferenças e semelhanças de um mesmo elemento, apenas elencaram situações completamente díspares, que foram, supõe-se, consideradas as mais representativas para cada resposta. Thales retratou no primeiro desenho elementos relacionados à experiência da religiosidade no cotidiano dos gregos da

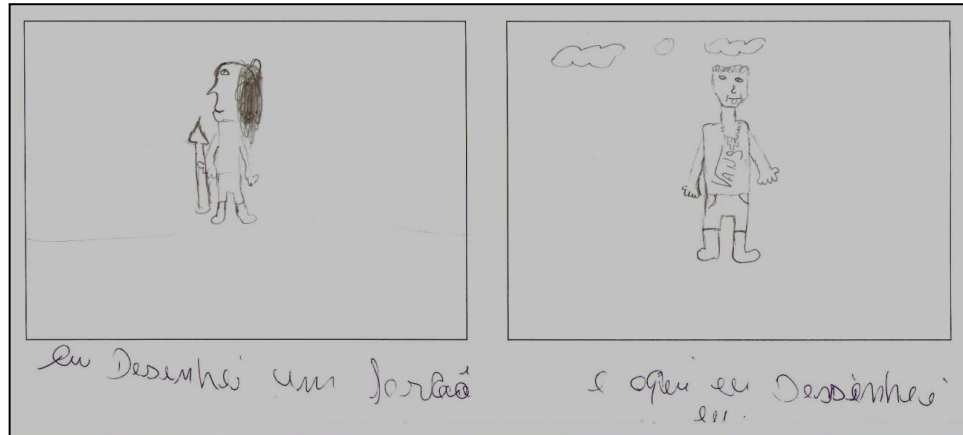
Antiguidade, enquanto que no segundo retratou a si mesmo em um momento de lazer. Percebe-se que a influência que os deuses exerciam na vida das pessoas o impressionou, mas ele não foi capaz de realizar uma comparação com a experiência da religião na atualidade, tampouco pensou em situações de lazer na Antiguidade para relacionar com as suas. De qualquer modo, elencou o aspecto que considerou de maior importância em cada época,, e demonstrou perceber o “outro”, distante no tempo e no espaço, como um semelhante.



Desenho 4

O terceiro grupo é composto por alunos que tiveram baixo desempenho na atividade, e podem ser divididos em dois subgrupos. O primeiro subgrupo deste terceiro grupo é composto por três alunos que não demonstraram habilidade para imaginar ou investigar o passado, mas que souberam olhar para o seu cotidiano e descrevê-lo. Em um dos desenhos, por exemplo, uma aluna apresenta elementos próprios do seu dia-a-dia, como alimentos consumidos, vestimentas, atividades de lazer, mas sem nenhum argumento sobre aspectos do cotidiano na Antiguidade. Um caso pontual é o de Rodrigo, aluno que apresenta seu autorretrato com a aparente intenção de comparar as indumentárias, mas não é bem sucedido, uma vez que a sua representação do faraó não condiz com nenhum elemento apresentado em sala ou presente nos materiais do seu caderno. Pelo contrário, parece haver, inclusive, certo maniqueísmo entre o “eu”,

normal, e o "outro", estranho, deformado, feio. Esse aluno foi o único que demonstrou relação de hierarquização na alteridade.



Desenho 5

O outro subgrupo deste terceiro grupo é composto por cinco alunos que construíram desenhos para ambas as temporalidades, porém muito superficiais: Érica, Melissa, Luisa, Fábio e Helena. É interessante ressaltar que este grupo de alunos é composto pelos mais novos da turma. Os desenhos são infantis e quase não demonstram exercício de comparação, no entanto, em se considerando a especificidade desses alunos, entende-se que atingiram um nível razoável de desempenho no que respeita a sua relação com a alteridade. Abaixo, como exemplo, o desenho de Érica.




Desenho 6

Finalmente, há um grupo de quatro alunos que apesar de plenamente apto a realizar as investigações, comparações e abstrações propostas na atividade, recusou-se a desempenhá-las a bom termo. É necessário admitir que, infelizmente, não conseguimos, através de nossas aulas e problemáticas, estimular esses alunos a participar das aulas. Não conseguimos despertar seu interesse pelas questões trabalhadas. Deve-se ter em conta, porém, que as circunstâncias específicas da vida de cada um contribuíram em grande medida para esse insucesso, além da insuficiente estrutura da escola para receber e lidar com alunos em situação de vulnerabilidade.

Numa escala em que figurem o alcance pleno dos objetivos e o seu insucesso, os alunos podem ser classificados como: aqueles que realizaram uma comparação de um mesmo aspecto do cotidiano, na Antiguidade e no presente, historicizando-o; aqueles que realizaram a comparação através de aspectos diferentes; aqueles que não trouxeram conteúdo sobre a Antiguidade, mas souberam olhar para o seu cotidiano e descrevê-lo ou que trouxeram certo conteúdo, mas numa comparação muito superficial; aqueles que não realizaram nenhum esforço investigativo/imaginativo.

Os resultados estão expressos na tabela a seguir:

Tabela 1

NÍVEL	Complexidade do raciocínio historiográfico	Nº de alunos
	1. Comparação de um mesmo aspecto = historicização	7
	2. Comparação de aspectos diferentes	6
	3. Atividade parcialmente desenvolvida:	3 } 5 } 8
	3.1 Realizou com sucesso apenas o segundo desenho	
	3.2 Realizou comparação demasiadamente superficial	
4. Atividade precariamente desenvolvida	4	
<i>Não realizou a atividade por motivo de falta</i>		2
TOTAL DE ALUNOS		27

Outra categorização possível é a de se levar em conta as relações com a alteridade demonstradas pelos alunos, em que a primeira e ideal seria a de pleno respeito e reconhecimento das diferenças e semelhanças; na segunda categoria estariam aqueles que apresentaram dificuldade em estabelecer uma relação com o “outro” do passado; a terceira e mais grave seria daqueles que demonstraram preconceito e que desumanizaram as pessoas do passado (Tabela 2).

Tabela 2

CATEGORIA	Relações com a alteridade	Nº de alunos
Ideal ↑ ↓ Inadmissível	Mediada pela razão, sem hierarquizações. Soube perceber semelhanças e diferenças.	18
	Não soube estabelecer nenhuma relação com o “outro” do passado, não percebeu diferenças nem semelhanças.	6
	Enxergou o outro de forma maniqueísta superior/inferior.	1
<i>Não realizou a atividade por motivo de falta</i>		2
TOTAL DE ALUNOS		27

Na primeira categoria dessa segunda análise, podem ser incluídos todos os alunos que apresentaram complexidade do nível 1, 2, e 3.2 em seu raciocínio historiográfico, e que, independentemente dos termos de suas comparações entre passado e presente, demonstraram uma relação com a alteridade sem hierarquizações. Na segunda categoria podem ser incluídos os alunos do nível 3.1 (à exceção de Rodrigo) e do nível 4, ou seja, alunos que não souberam perceber o passado, nem puderam abstrativamente construí-lo, imaginá-lo e experimentá-lo. Finalmente, na última categoria está o aluno Rodrigo, que expressou, ao retratar um egípcio da Antiguidade, pensamento maniqueísta e, portanto, uma relação de desrespeito com o “outro”.

Considerações finais

Os resultados observados são de 70% de êxito na construção, com os alunos, de uma relação com o “outro” no passado na qual existe um reconhecimento de distâncias e proximidades entre os diferentes. Entende-se que essa relação de alteridade com as pessoas do passado pode vir a ser estendida às situações cotidianas do estudante, se o processo de ensino e aprendizagem seguir com o mesmo enfoque. De qualquer maneira, um primeiro satisfatório passo já foi dado.

Em relação ao outro aspecto analisado, pode-se dizer que 50% da turma demonstrou ter desenvolvido noções e ferramentas de análise próprias à História. Considerando-se que foi uma primeira e breve abordagem, o exercício sinaliza a importância de se atentar para o ensino deste tipo de ferramentas: é essencial que o Ensino de História em sala de aula promova, no aluno, a percepção de que seu entorno foi historicamente construído, e ainda o é: cabe aos sujeitos agenciarem transformações e mudanças para torná-lo melhor. Também é importante que o professor identifique questões relevantes a serem trabalhadas, e atue na consciência histórica do aluno de maneira a modificar certas noções, que, no caso, foram as relativas à alteridade e à percepção de outros modos de ser e estar no mundo.

A proposta de se utilizar a construção de desenhos para avaliar as transformações e as noções dos alunos sobre as temáticas apresentadas em sala mostrou-se bastante profícua. A elaboração de desenhos perpassa noções abstratas, às quais dificilmente teríamos acesso pela via escrita. É possível lê-los e analisá-los uma vez que eles compõem complexas narrativas sobre o que se entendeu e se pode experienciar do e sobre o passado, e acerca de como é percebido e vivenciado o presente pelo aluno. Além disso, tendo em conta o contexto atual de grande profusão de imagens pelas mídias em geral, atuar no campo das representações gráficas pode ser uma interessante maneira de discutir alguns estereótipos, agregar valores a determinadas interpretações e representações, estimular o exercício crítico às variadas construções de

imaginário decorrentes das imagens e, finalmente, preparar o aluno para o exercício do olhar crítico. Objetivos esses que podem ser pensados para uma intervenção didático/metodológica de maior duração, mas que foram esboçados de maneira inicial no âmbito da experiência de estágio aqui analisada.

Referências

- BARCA, I. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: _____. (Org.). *Para uma educação histórica de qualidade*. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- BERGMANN, K. A História na Reflexão Didática. Dossiê História em Quadro-Negro: escola, ensino e aprendizagem. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. v.9. n.19 pp. 29-42. set.1989/fev.1990.
- CARDOSO, P. de J. F. *Negros em desterro*. Experiências de populações de origem africana em Florianópolis, 1860/1888. Tese de Doutorado na PUC/SP. São Paulo, 2004.
- CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*. v.2, n. 6, pp. 93-112, 2001. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/2133/1614>, acesso em 13/09/2013.
- MARTINS, E. C. R. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. *Educar*, Curitiba, n 42. p.43-58, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000500004&script=sci_abstract&lng=es, acesso em 13/09/2013.
- NECKEL, R. *A República em Santa Catarina: modernidade e exclusão (1889-1920)*. Florianópolis: EDUFSC, 2003.
- RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado. Questões relevantes de meta-história *História da historiografia*. Rio de Janeiro/Ouro Preto, n. 2, p. 163-209, março 2009.
- SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (org). *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2009, p. 117-137.

Recebido em 28 de Abril de 2014.

Aprovado em 08 de março de 2015.