

COLÉGIO PEDRO II
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA**

LUCAS FERNANDES FALSETT

**A IMAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA: UTILIZAÇÃO
DE OBRAS DE ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO
DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS**

Rio de Janeiro

2025



LUCAS FERNANDES FALSETT

**A IMAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA: UTILIZAÇÃO DE OBRAS DE ARTE
PARA O DESENVOLVIMENTO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Wolney Vianna Malafaia

Rio de Janeiro

2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

F197 Falsett, Lucas Fernandes

A imagem no ensino de história : utilização de obras de arte para o desenvolvimento de conhecimentos históricos / Lucas Fernandes Falsett. – Rio de Janeiro, 2025.

44 f.

Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Wolney Vianna Malafaia.

1. História (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Análise de imagem. 3. Conceitos. 4. Conteúdos procedimentais. 5. Estudantes - Atitudes. I. Malafaia, Wolney Vianna. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 – 5692.

LUCAS FERNANDES FALSETT

**A IMAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA: UTILIZAÇÃO DE OBRAS DE ARTE
PARA O DESENVOLVIMENTO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 2 de julho de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Wolney Vianna Malafaia
Especialização em Ensino de História/CPII
Orientador

Prof. Dr. Paulo Vinícius Aprígio da Silva.
Especialização em Ensino de História/CPII

Prof. Dr. Pedro Krause Ribeiro
Professor de História/CPII

Dedico este trabalho aos professores iniciantes que atuam no ensino básico deste país e que, apesar dos inúmeros e recorrentes desafios, buscam através da pesquisa e de sua relação com a sala de aula melhorar a qualidade do nosso ensino e educação.

AGRADECIMENTOS:

Foram muitas as pessoas e muitos os caminhos que me fizeram retornar ao Colégio Pedro II, lugar onde por 12 anos me formei cidadão e estudante. Me esforço neste momento para agradecer algumas pessoas que fizeram parte desta trajetória e que de alguma forma contribuíram para a realização e conclusão deste trabalho.

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus e todas as forças espirituais que até aqui me trouxeram e guiaram, através das quais pude conhecer novas pessoas e construir novos conhecimentos que levarei para toda vida. Agradeço imensamente ao meu pai Orlando que me orientou e me ajudou em diversos sentidos neste período de 2023 à 2025, inspiração para a pessoa e professor que tento e procuro ser.

Agradeço também à minha então noiva e agora esposa Gabriela, com a qual ao chegar em casa por diversas vezes conversei e compartilhei o entusiasmo das aulas da especialização. Quem sempre me incentivou e comigo comemorou as etapas e desafios vencidos em sala de aula tanto na posição de aluno como na de professor. Sem seu companheirismo e afeto eu não seria capaz de andar o caminho trilhado e colher seus frutos. Gostaria de agradecer particularmente à minha irmã Carolina e meu cunhado Rodrigo que, mesmo distantes na Alemanha, desde o início me incentivaram e lembraram da importância de ingressar numa pós-graduação, num momento que eu titubeava se conseguiria.

Aos amigos Matheus, Gabriel, Gustavo, Guilherme e Luis agradeço pela conversa que foi decisiva para me encorajar e impelir aos últimos esforços de concluir este trabalho, praticamente finalizado. Conversa essencial neste também conturbado ano de 2025. Estendo meu agradecimento aos meus amigos de UFRJ Richard, Juliene, Simone, Fernanda e Douglas com os quais compartilhei muitas angústias, mas também risadas e carinho durante todo esse tempo e outros mais.

Por fim, gostaria de agradecer minhas famílias Fernandes e Falsett por sempre terem direta e indiretamente me incentivado aos estudos e a seguir meus sonhos. Agradeço também ao meu professor orientador Wolney Malafaia e aos demais professores da PROPGPEC pelo curso de Especialização em Ensino de História e pelos fortuitos encontros no Campus Tijuca II que muito contribuíram para as considerações presentes neste trabalho.

RESUMO:

FALSETT, Lucas Fernandes. **A imagem no ensino de História:** utilização de obras de arte para o desenvolvimento de conhecimentos históricos. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

O presente trabalho de conclusão de curso discute possibilidades e potencialidades do uso de fontes primárias imagéticas nas aulas de História na etapa do Ensino Médio. Tal discussão é feita através de uma sequência didática de três aulas apresentando os quadros “*O Casal Arnolfini*” e “*Independência ou morte*”. O objetivo traçado é que analisando os quadros propostos os estudantes possam ao longo das aulas desenvolver suas próprias interpretações acerca do passado e como nos relacionamos com este, a fim de refletir sobre os eventos históricos que estão sendo representados. Para tal esforço, nos valem das contribuições de Martine Joly no que toca a análise de imagens e de Antoni Zabala e Júlio César Paixão Santos em termos de ensino e educação. Assim acreditamos que os estudantes juntos de seus professores podem ponderar acerca de questões que envolvem a produção das obras de arte e também desenvolver conhecimentos históricos que conjuguem os conteúdos “conceituais”, “procedimentais” e “atitudinais” conforme explorados por César Coll, Antoni Zabala e Júlio César Paixão Santos.

Palavras chave: Imagem; ensino de História; conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais; conteúdos atitudinais.

ABSTRACT

FALSETT, Lucas Fernandes. **The image in History teaching:** use of works of art for the developing of historical knowledges. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

The current final paper discusses the possibilities and potentialities of the use of primary imagery sources in History classes in the high school stage. Such discussion is made through a three classes didactic sequence presenting the paintings “*Portrait of Giovanni Arnolfini and his wife*” and “*Independence or death*”. The outlined objective is that as the students analyze the proposed painting throughout the classes they might develop their own interpretations about the past and how we relate to it in order to reflect upon the historical events that are being depicted. For such an effort, we benefit from the contributions of Martine Joly in terms of images analysis and Antoni Zabala and Júlio César Paixão Santos in terms of teaching and education. In this way we believe the students along with their teachers can weigh matters that involve the making of the works of art and can also develop historical knowledges that connect “conceptual”, “procedural” and “attitudinal” contents as explored by César Coll, Antoni Zabala and Júlio César Paixão Santos.

Keywords: Image; History teaching; conceptual contents, procedural contents; attitudinal contents.

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1 - O Casal Arnolfini.....	10
Figura 2 - Independência ou morte.....	11
Figura 3 - Esboços de Pedro Américo.....	36
Figura 4 - Batalha de Friedland, 1807.....	38
Figura 5 - Proclamação da Independência.....	38

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. AS IMAGENS VISUAIS E MENTAIS E O ENSINO.....	14
3. O ENSINO DE HISTÓRIA E AS IMAGENS.....	22
4. UTILIZAÇÃO DAS FONTES VISUAIS.....	28
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apresentar e discutir as possibilidades e potencialidades do uso de fontes primárias nas aulas de História para o Ensino Médio. Diz respeito, portanto, a sequências didáticas que podem ser trabalhadas em aulas seriadas para diferentes séries e públicos. Partimos da escolha de duas fontes produzidas em contextos distintos, mas que têm em comum o fato de serem imagens das Artes Visuais.¹ São elas: a pintura “*O Casal Arnolfini*” (Figura 1) de Jan van Eyck (1434) e o quadro “*Independência ou morte*” (Figura 2) de Pedro Américo (1888). São estas, obras que possuem potencialidades didáticas na medida que são passíveis de exploração e análise junto dos discentes acerca de elementos que envolvem diferentes conhecimentos para além do que aparece em tela. Dos quais destacamos e procuramos desenvolver o conhecimento histórico.

Figura 1 - O Casal Arnolfini.



Fonte: EYCK, Jan Van. Portrait of Giovanni (?) Arnolfini and his Wife. 1434. Óleo sobre a madeira, 82,2 cm x 60 cm. Acervo: National Gallery. Disponível em: <https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/jan-van-eyck-the-arnolfini-portrait> Acesso em: 10 jul. 2025.

¹ Os materiais sobre os quais foram produzidas e as dimensões que as pinturas tomam também são diferentes, conforme é sinalizado nas referências abaixo das mesmas. Tais fatos também são discutidos brevemente mais à frente no nosso texto, na medida que influenciam as percepções e os usos que se desprendem das obras.

Figura 2 - Independência ou morte.



Fonte: MELO, Pedro Américo de Figueiredo e. *Independência ou morte*. 1888. Óleo sobre a tela, 415 cm x 760 cm. Acervo: Museu do Ipiranga. Disponível em: <https://acervoonline.mp.usp.br/iconografia/independencia-ou-morte-3/> Acesso em: 10 jul. 2025.

A escolha de tais fontes se dá no sentido de serem importantes obras da História da Arte, e, ao nosso ver, igualmente com grande potencial para exploração nas aulas de História. A primeira, arriscamos dizer, menos conhecida pelo público geral e que não seria exagero sugerir que vive na sombra de outras grandes obras como *Monalisa* (1504) de Da Vinci ou a *Criação de Adão* (c.1511) de Michelangelo. Ainda assim, com aspectos interessantes para elucidar e desenvolver questões relacionadas ao saber histórico. A segunda, uma obra de arte importante para a História do nosso país, bem como para a construção da noção da nacionalidade brasileira em fins do reinado de D. Pedro II.²

² É preciso sublinhar que na medida que este trabalho corresponde a um TCC em Especialização em Ensino de História não nos arriscamos em destrinchar e relacionar em nossa análise temas como: a construção do Estado brasileiro no Império, nacionalidade e pertencimento, relação entre a pintura histórica, memória e identidade nacional, entre outros pontos. Entendemos que tais discussões certamente são relevantes, mas para isso acreditamos que os escritos de Pedro Américo sobre sua obra de arte devem ser levados em consideração numa possível análise, esforço que ultrapassaria os limites do que pretendemos com este trabalho no estágio em que se encontra. Desta forma, nossa análise abrange tão somente como as obras em si podem ser trabalhadas em sala de aula e, como argumentamos ao longo do trabalho, de que forma tal utilização pode ser inserida no cronograma escolar e pode articular conceitos históricos e pedagógicos com cenários possíveis num ambiente escolar. Tais discussões podem ser feitas em outra etapa de nossa formação, levando em conta contribuições como da professora e historiadora da arte Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta. Cf. SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte. *Independência ou Morte* (1888), de Pedro Américo: a pintura histórica e a elaboração de uma certidão visual para a nação. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 25, 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.

São obras que acreditamos ambas poderem ser utilizadas a favor do processo de ensino-aprendizagem de História e que muito se relacionam com os conceitos, teoria e metodologia apresentados na pesquisa. Dessa forma, nossa pesquisa parte de um incômodo e necessidade que muitos alunos manifestam nas aulas de História e durante os bimestres e trimestres nas escolas, isto é, de tornar o aprendizado da disciplina mais visível e próximo do entendimento dos mesmos. Muitos jovens têm dificuldade em visualizar os processos, acontecimentos e personagens históricos quando estes são apresentados pelos professores de maneira oral ou textual. Os conteúdos, como tradicionalmente as aulas expositivas de História no Ensino Básico costumam apresentá-los, são muitas vezes colocados de maneiras desinteressantes, distantes e incompreensíveis para os discentes.

Tendo isto em vista, sempre se colocou como uma questão na nossa relação com o Ensino quando iniciamos a carreira no magistério buscar auxiliar os jovens e a nós mesmos a imaginar e visualizar os eventos que tratamos na disciplina a fim de torná-los menos tediosos e confusos e, conseqüentemente, mais leves, relevantes e compreensíveis. Neste sentido, acreditamos que tanto oferecer quanto construir imagens com os alunos são procedimentos centrais neste esforço cognitivo de compreensão dos conteúdos disciplinares mais “tradicionais”, abordados nas aulas de História, bem como outros tipos de conteúdo.

Livros, materiais didáticos e os próprios docentes com frequência lançam mão de imagens com um único objetivo: a simples ilustração e associação direta ao conteúdo da aula. O uso das obras de arte como ilustração de um conteúdo não é alvo de nossa crítica. Afinal, é uma utilização válida e que alcança os objetivos traçados pelo professor. Nossa proposta é aprofundar o uso das obras de arte como fontes históricas ao apresentá-las e discutí-las nas aulas de História junto com os alunos para o desenvolvimento do conhecimento histórico. Desta forma, colocar o aluno numa posição de consumo, análise e interpretação de obras de arte parece ser um dos caminhos possíveis para mobilizar diferentes conteúdos e construir junto dos discentes diferentes saberes, principalmente o histórico.

Inicialmente, entendemos que é recorrente que as imagens e as obras das Artes Visuais sejam utilizadas pelos professores de História do Ensino Básico como ferramentas de ilustração dos fatos, eventos e processos históricos presentes nos conteúdos do currículo do ensino de História. Ao nos depararmos com este cenário, acreditamos que tal uso tem por característica central a limitação das potencialidades das

obras de artes, muitas vezes relegadas ao papel secundário e complementar ao texto escrito e à explicação do professor. Desta forma, partimos da concepção de que é sempre interessante perceber junto dos alunos que tais obras podem ser entendidas e analisadas para além desta função auxiliar que comumente é atribuída a elas.

Em princípio, propomos a discussão sobre as obras de arte em duas dimensões temporais: a do período a qual retratam, seu conteúdo, o que está sendo efetivamente apresentado – na maioria das vezes, objeto de maior curiosidade dos estudantes – e a do período que são produzidas – esta dimensão mais latente, cuja pesquisa sobre o universo que envolve a produção da obra quase sempre revela detalhes que a obra em si não manifesta. Esta discussão, acreditamos, pode e deve ser levada aos estudantes independentemente da série na etapa do Ensino Médio – um momento que supomos que muitos jovens passam a criar, desenvolver e explorar seus próprios sentidos críticos – uma vez que a problematização temporal, não só das obras de artes, mas de qualquer fonte histórica, auxilia os alunos a se situarem e compreenderem objetos e conhecimentos em perspectiva histórica, além de desnaturalizá-los.

Desta forma, nosso objetivo se constitui em não somente apresentar as fontes aos alunos, como também convidá-los à análise das imagens e do que está sendo representado, bem como discutir questões que envolvem a produção das obras, tais como: as possíveis motivações dos autores para compô-las; o processo de produção das fontes; a questão da encomenda artística; as técnicas e procedimentos artísticos utilizados; a filiação histórica do autor e da obra ao período histórico em que estão inseridos; entre outras questões que podem ser levantadas pelos próprios alunos e pensadas em conjunto ao longo da análise não somente das duas fontes escolhidas, mas de tantas outras mais.

Assim sendo, buscamos analisá-las junto dos discentes e, principalmente, criar ambientes em salas de aula em que seja possível analisar obras artísticas como fontes para o estudo de História. Junto destes objetivos vêm a discussão de conceitos e métodos relativos à análise de imagens e à mobilização dos discentes como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem de História – tais conceitos, a serem apresentados e discutidos ao longo do trabalho.

2. AS IMAGENS VISUAIS E MENTAIS E O ENSINO

As referências bibliográficas que fundamentam nosso trabalho dizem respeito às contribuições de três autores. São eles: Martine Joly, Antoni Zabala e Júlio César Paixão Santos. A primeira, formada em Letras e Ciência da Informação e Comunicação, nos fornece o arcabouço teórico no que toca a análise de imagens. Os dois últimos, atentos às conceituações que envolvem as relações do ensino-aprendizagem. São eles, respectivamente, o pedagogo espanhol com atuação de destaque tanto na Europa quanto no Brasil e o professor e historiador brasileiro que tem como foco o ensino de História e as dinâmicas de aprendizagem dentro das escolas.

Procuramos utilizar a obra de Martine Joly para compreender e conceituar a “imagem” no mundo contemporâneo. A autora não tem a pretensão, no entanto, de relacioná-las necessariamente com o universo da educação – esforço empreendido por nós ao longo da pesquisa. Utilizamos Antoni Zabala e Júlio Santos na dimensão do ensino principalmente no que os autores apresentam e discutem acerca dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Martine Joly nas primeiras páginas de seu texto¹ traz uma reflexão importante sobre o que pode ser entendido como “imagem”. Segundo a autora uma confusão que pode ser feita a respeito das imagens “é esquecer que coexistem, ainda hoje, nas próprias mídias, a fotografia, a pintura, o desenho, a gravura, a litografia, etc., todas as espécies de meios de expressão visual que se consideram ‘imagens’” (Joly, 1996, p.15).

Compreender e assumir a multiplicidade da definição de “imagem” na atualidade é de suma importância, uma vez que os alunos muitas das vezes podem não estar familiarizados com este universo de possibilidades. Se faz extremamente pertinente, ao nosso ver, lembrar aos estudantes outras tantas formas de expressão e manifestação visuais haja vista o mundo contemporâneo, onde tantos os discentes quanto docentes estão em contato muitas informações, diferentes telas, uma quantidade esmagadora de vídeos rápidos e curtos, memes, do recente advento e difuso acesso às Inteligência Artificiais, enfim, conteúdos diversos e muito dinamismo no que se pode entender por “imagem”.

Compreender tal multiplicidade junto dos alunos se torna primordial, a julgar o contexto do século XXI em que a tecnologia se encontra, consideramos, amplamente difundida e presente na realidade de muitos estudantes através dos *smartphones*, das

¹ JOLY, Martine. O que é uma imagem? In: JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1996. p.13-40.

mídias e das redes sociais.² Elementos e dispositivos que desempenham inegavelmente um papel central na sociabilidade dos jovens e nos seus entendimentos sobre o que pode ser “imagem”.

[...] aprendemos a associar ao termo ‘**imagem**’ **noções complexas e contraditórias**, que vão da sabedoria à diversão, da imobilidade ao movimento, da religião à distração, da ilustração à semelhança, da linguagem à sombra (Joly, 1996, p.17, grifo nosso).

Desta forma, é importante construir com os alunos, junto das tecnologias, outras concepções de “imagem”, talvez mais “arcaicas” e muitas das vezes distantes do universo e ambiente virtual, mas que devem desempenhar um papel igualmente central na nossa leitura de mundo, da realidade e também no ensino-aprendizagem de História. Ainda no que toca a definição de “imagens” Joly faz uma interessante analogia com o deus Proteu da obra *Odisseia* de Homero:

Na *Odisseia*, Proteu era um dos deuses do mar. Tinha o poder de assumir todas as formas que desejasse: animal, vegetal, água, fogo... [...] Embora certamente não exaustivo, o vertiginoso apanhado das diferentes utilizações do termo ‘imagem’ lembra-nos o deus: **parece que a imagem pode ser tudo e seu contrário** - visual e imaterial, fabricada e ‘natural’, real e virtual, móvel e imóvel, sagrada e profana, antiga e contemporânea, [...]. **E, no entanto, essa ‘imagem’ proteiforme aparentemente não bloqueia nem sua utilização nem sua compreensão** (Joly, 1996, p.27-28, grifo nosso).

Este é um pressuposto importante do qual partimos na nossa pesquisa: as imagens são ‘proteiformes’ e podem assumir diferentes formas e possuir diferentes significados, por vezes até mesmo contraditórios. Isto é, as imagens não só estão presentes no nosso cotidiano, no nosso imaginário e se apresentam a nós como também nós as construímos, desconstruímos e reformulamos das mais variadas formas possíveis. O que pode parecer um problema, dada a amplitude de possibilidades que a imagem pode assumir, compreendemos, na verdade, como um suporte para o ensino de História. No entanto, duas perguntas surgem diante deste cenário: Se a imagem pode ser tanta coisa como

² Os alunos não só estão com ampla disponibilidade para se conectar e manter-se conectados, como também, consomem mais conteúdos relacionados a História. A internet vem mostrando-se, portanto, como um espaço possível para se discutir a História, e alguns historiadores argumentam inclusive na emergência recente de uma historiografia digital. Conteúdos esses que nem sempre são produzidos por historiadores e de alguma forma dividem espaço de autoridade científica com estes. Cf. OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. História e internet: conexões possíveis. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 12, p.23-53, mai. /ago. 2014. p.28. Cf. CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Onde fica a autoridade do historiador no universo digital? *In*: MAUAD, Ana Maria. SANTHIAGO, Ricardo. BORGES, Viviane Trindade (Org.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018. p.169-174. p.172.

utilizar imagens nas aulas de História? Qual ou quais tipos de imagem utilizar? Respondemos esta pergunta parcialmente agora e sem qualquer pretensão de sermos totalizantes ou de colocarmos fim a esta questão: Propomos uma utilização das imagens fornecendo o contato com elas aos alunos e incentivando a análise e interpretação dos mesmos sobre elas. No que diz respeito ao tipo de imagem, utilizamos a do tipo das Artes Visuais, especificamente pinturas em quadros.

Assim sendo, Martine Joly sublinha que apesar dos diversos sentidos que podemos dar a “imagem” e das diversas formas que a imagem pode assumir, ela não deixa de perder seu potencial de utilização e compreensão (Joly, 1996, p.27). No campo do ensino argumentamos no seguinte sentido: por maior que seja a estranheza de um aluno em relação à uma determinada imagem (visual) apresentada, ou por mais disforme que seja sua interpretação sobre os seus possíveis significados e contexto, ainda assim, a “imagem mental” que é construída a partir deste esforço não perde seu potencial como instrumento de aprendizagem pelo discente.

A relação do aluno com a imagem visual fornecida e a “imagem mental” construída a partir desta interação devem ser levadas em consideração pelo professor. Uma obra de arte quando apresentada, pela primeira vez ou não, certamente tem algum efeito na percepção do discente, provoca alguma reação, desperta alguma interação – seja de aceitação ou repúdio, aproximação ou distanciamento – que não deve jamais ser desconsiderada. Cabe ao docente mobilizá-la a favor de sua aula e alunos.

Tendo como foco a utilização de obras de arte no ensino de História este tipo de imagem, o visual, é central na pesquisa, sendo inclusive mobilizado como fonte histórica. No entanto, é preciso chamar atenção para um segundo tipo de imagem, já mencionado acima, o da “imagem mental”. Este tipo de imagem quando se articula com as obras de arte incide e afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem e alarga o campo de possibilidades dentro de uma aula de História através das sequências didáticas.

É comum que façamos uso e indiquemos aos alunos a utilização de imagens mentais e da própria imaginação para iniciar e facilitar a compreensão sobre o que tratamos em sala de aula. Esta é uma ferramenta interessante, na medida que pressupõe poucos recursos materiais e técnicos para ajudarmos os alunos a compor – pela primeira vez ou não – em suas mentes determinada imagem acerca de um conteúdo programático da disciplina de História. Joly evoca esse sentido da “imagem” quando procuramos visualizar sobre algo ou algum lugar ao ouvirmos ou lermos sobre tal e “*vê-lo* quase como se estivéssemos lá” (Joly, 1996, p.19).

Tomemos como exemplo uma aula sobre o “Absolutismo monárquico”: Pedimos aos alunos que imaginem, tentem visualizar, os elementos e a figura central deste tema: a visualização de um rei, com sua coroa, em seu trono, vestindo sua capa e segurando seu cetro. É provável que os alunos vejam o rei quase como se estivessem os próprios alunos diante dele. Se o tema fosse “Feudalismo” a imagem construída poderia ser, por exemplo, de servos e camponeses no ambiente rural com suas enxadas e ferramentas. As navegações, embarcações, um vasto oceano, tripulações e a chegada de pessoas ao litoral da América tomariam forma na mente dos discentes ao tratarmos da “Expansão Marítima” ou do “Tráfico de Escravizados”. Enfim, são inúmeras as possibilidades de temas, dentro e fora do ensino de História, os quais podemos associar este esforço da “imagem mental”.

Devemos considerar também que nem todos os estudantes conseguirão visualizar com facilidade tais imagens. Neste sentido, cabe compreender que a construção dessas imagens mentais não é de inteira responsabilidade dos discentes, e recai sobre o professor a tarefa de auxiliar os alunos neste esforço, recorrendo a personagens ou situações que soem familiares aos estudantes. Como indica Antoni Zabala “a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas” (Zabala, 1998, p.34). Ter consciência disso habilita o professor a utilizar imagens para o estudo da História, criando assim um ambiente na sala de aula propício para chegar à variadas análises e interpretações acerca de um tema.

Este é um dos momentos onde a utilização de obras de arte pode desempenhar um importante papel no processo de ensino-aprendizagem. Além de serem elas próprias fontes históricas, retratam também à sua maneira eventos que comumente fazem parte do conteúdo tradicional de uma aula de História. Ao articular as “imagens visuais” das obras de arte com as “imagens mentais” que os alunos constroem por si próprios o resultado impreterivelmente será a construção de um saber histórico. Ainda que o resultado deste esforço não corresponda com exatidão³ à uma referência histórica, esta nova “imagem mental” que o estudante formula é resultado de seu próprio esforço, contendo elementos fornecidos pelo professor, pela obra de arte e pelas discussões que surgem na sala de aula.

A descrição textual e a exposição oral são importantes aliadas aqui e podem evocar, na mente dos jovens, imagens prévias com as quais eles já possuam alguma familiaridade. Fica estabelecida, portanto, uma relação recíproca e de constante

³ E seria a exatidão/precisão algo que nós historiadores e professores de História buscamos?

alimentação entre os dois tipos de imagens tratados aqui, a “visual” da obra de arte fornecida pelo professor e a “mental” fornecida pelo aluno e previamente construída por este.

O resultado deste encontro para o discente é a construção do saber histórico. Este, por sua vez, se manifesta como novas imagens mentais que passam a figurar na mente do aluno a partir de então, nas reflexões e dúvidas a serem ponderadas na sala de aula, no argumento que será utilizado para realizar uma atividade, enfim, na atuação escolar e na formação do discente a partir deste encontro. São estes os argumentos que desenvolvemos e retomamos no capítulo 4 onde tratamos das imagens visuais escolhidas e suas aplicações nas sequências didáticas.

No que diz respeito aos referenciais conceituais e metodológicos da educação e do ensino utilizamos os trabalhos de Antoni Zabala⁴ e Júlio Paixão Santos.⁵ Os autores buscaram apresentar como os conteúdos podem ser entendidos e classificados nas relações de ensino-aprendizagem. As contribuições de Zabala, utilizadas por Santos, vão no entendimento de que devemos compreender os “conteúdos” para além do que tradicionalmente se pensa como “aquilo que deve se aprender, [...] em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas” (Zabala, 1998, p.30).

Desta forma, tanto Zabala como Santos procuram classificar os conteúdos a serem trabalhados com jovens em “conceituais”, “procedimentais” e “atitudinais”. Nesta classificação os conteúdos extrapolam os limites das disciplinas e do uso singular das capacidades cognitivas dos jovens, ou seja, “também serão considerados conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (Zabala, 1998, p.30).

A primeira definição de Zabala se dá a partir das reflexões do psicólogo e acadêmico da educação César Coll. No que concerne a relação de tais conteúdos com a disciplina de História, Júlio Santos os define como: “Conceituais” abarcam os conceitos, princípios e noções históricas (Santos, 2021, p.118). Os entendemos como os eventos, fatos, localidades e personagens históricos objetos de nossos estudos de maneira “tradicional”. Os conteúdos “Procedimentais” dizem respeito aos procedimentos, técnicas

⁴ ZABALA, Antoni. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. In: ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.27-52.

⁵ SANTOS, Júlio Cesar Paixão. Divulgação, comunicação e expressão: conteúdos procedimentais e atitudinais para o ensino e a aprendizagem histórica do século XXI. In: SILVA, Henrique Martins da. REZENDE, Fernanda Soares (Orgs.) **Entre instituições, práticas e saberes: o ensino de história e história da educação no Brasil**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021. p.115-135.

e ações (Santos, 2021, p.118-119). Podemos entendê-los pelos meios através dos quais entramos em contato e mobilizamos nossos objetos de estudos, seja através de fontes ou textos didáticos. Por fim, os conteúdos “Atitudinais” são os valores, atitudes e normas diante sociais das situações apresentadas pelo professor e pelo ambiente escolar (Santos, 2021, p.119). Acreditamos que os conteúdos dos tipos “procedimentais” e “atitudinais” adentram na dimensão de agência dos alunos, devendo ser estimulados para uma educação integral, como avalia Júlio Santos (Santos, 2021, p.128).

Caminhando neste sentido, Antoni Zabala chama atenção para a individualidade dos alunos. E como devemos, enquanto educadores, ter em mente que o processo de aprendizagem se desenvolverá de maneira diversa dentro de uma mesma sala de aula. E para isto, é necessária uma forma de ensinar adequada à necessidade dos jovens (Zabala, 1998, p.35). Isto converge com o que foi colocado aqui sobre a questão da visualização de imagens mentais pelos alunos, isto é, que esta visualização será desenvolvida de maneiras diferentes e que cabe ao professor auxiliar os alunos, cada qual ao seu ritmo, a alcançar objetivos não generalizantes e estanques, mas específicos, diversificados e próprios à cada jovem (Zabala, 1998, p.38).

A concepção construtivista de Zabala também dialoga neste sentido, onde “o papel ativo e protagonista do aluno não se contrapõe à necessidade de um papel igualmente ativo por parte do educador” (Zabala, 1998, p.38). Mais uma vez, pensamos: Como os alunos percebem as imagens? Como as constituem? Como as leem? Cremos que os discentes são levados à análise tendo em vista conhecimentos prévios, esquemas cognitivos próprios e, com o auxílio do professor, chegam às suas próprias conclusões e assim atualizam seus esquemas de conhecimento a fim de aplicá-los em situações distintas.

Zabala considera que um conceito é aprendido não quando é possível verificar a reprodução exata da definição do mesmo pelo aluno. Mas sim quando o aluno é capaz de utilizar esta definição para identificar outras situações onde este conceito pode ser verificado, em quais outras situações é aplicável (Zabala, 1998, p.43). Portanto:

Trata-se de atividades complexas que provocam um verdadeiro processo de *elaboração e construção* pessoal do conceito. Atividades experimentais que favoreçam que os **novos conteúdos de aprendizagem se relacionem** substantivamente **com os conhecimentos prévios** [...] Trata-se sempre de atividades que favoreçam a compreensão do conceito a fim de utilizá-lo para a **interpretação** ou o conhecimento de situações, ou para a

construção de outras ideias” (Zabala, 1998, p.43, grifo nosso).

Aqui o autor chama atenção para a elaboração e construção pessoal do conceito. Acreditamos que isto se aplica no ensino de História quando fazemos perguntas aos alunos do tipo: “*O que vocês entendem por Feudalismo?*” ou “*Explique com suas palavras o que foi o Renascimento Cultural*”. São nesses momentos que abrimos espaço, ao nosso ver, não para a verificação ao pé da letra de dada definição, mas para que o aluno lance sua própria interpretação e elaboração do conceito, levando em conta o que foi passado em sala de aula, mas, sobretudo, a construção que o próprio aluno fez deste conceito. Como salientado, no caso das imagens, pode-se considerar a interpretação pessoal dos alunos daquilo que é visto, quais conhecimentos e esquemas prévios a imagem suscita em suas mentes e como eles utilizam tais elementos ao se relacionar com as imagens na sala de aula.

Desta forma os conteúdos procedimentais, o “fazer”, desempenham importante papel. De nada valeria a utilização de uma imagem em sala de aula sem o convite à reflexão e interpretação de cada aluno sobre o que lhe é oferecido e sem o posterior debate sobre o objeto. Colocar o aluno nesta posição de protagonista e retirá-lo de uma inércia da passividade contemplativa – muitas vezes associada à interpretação de imagens – é essencial para o que buscamos com este trabalho. Na análise de imagens substituímos os exemplos motores com a disciplina de Educação Física de Zabala com ações como “saltar”, “fazer cambalhotas” e “correr” por algumas ações também utilizadas pelo autor como “ler”, “inferir”, “traduzir”, “observar”, “questionar”, “associar”, “comparar”, “argumentar”, entre outras – estas mais próximas das ferramentas a serem utilizadas numa aula de História.

No que diz respeito aos conteúdos atitudinais, Zabala os discute em suas implicações no comportamento dos discentes sobre elementos constituídos, tais como as regras e normas na sala de aula, os valores éticos para julgar dada atitude dentro e fora das disciplinas, entre outros. “Consideramos que se adquiriu um valor quando este foi interiorizado e foram elaborados critérios para tomar posição frente àquilo que deve se considerar positivo ou negativo [...]” (Zabala, 1998, p.47). Dizem respeito, portanto, no campo da análise de imagens, às críticas elaboradas, juízos de valores interpretados, mensagens traduzidas pelos discentes frente a estas fontes.

Segundo o autor:

O **caráter propedêutico** [isto é, introdutório ou preliminar] do ensino relacionado com a preparação para

os estudos universitários e, portanto, ligado às disciplinas convencionais, faz com que a **organização dos conteúdos respeite unicamente a lógica das matérias** (Zabala, 1998, p.49, grifo nosso).

Acreditamos junto de Zabala que esta visão deve ser superada, os conteúdos entendidos de maneira múltipla, relacionados, complementados e conectados. A superação de uma visão tradicional sobre os conteúdos nos parece primordial para o trabalho com o ensino de História e tal movimento de superação é evidente nas contribuições de Júlio César Paixão Santos. O professor e historiador brasileiro aprofunda os temas trazidos por Coll e Zabala, os inserindo no contexto do ensino de História em salas de aulas mais próximas de nós.

É na década de 1990, por exemplo, que a discussão acerca de tais conteúdos chega ao Brasil vindo da Espanha. Como consequência disto, os educadores brasileiros criticaram o predomínio dos conteúdos conceituais sobre os demais, apesar de no entendimento de Santos os avanços para reparar tal questão não foram imediatos (Santos, 2021, p.119).

Dessa forma, entender a sala de aula como este ambiente múltiplo, de diferentes possibilidades e potencialidades é central para nossa pesquisa e para a relação da História com a educação e o ensino. É essencial compreender, em perspectiva histórica, que o modo de ensinar as matérias, conteúdos, fatos e eventos, não é – e nem pode ser – o mesmo de anos atrás a fim de contribuirmos com a formação dos jovens que certamente são diversos e diferentes de jovens de outros tempos. Assim, é preciso ter em mente que

Não existe uma única resposta. Posto que a importância relativa dos diferentes objetivos e conteúdos, as características evolutivas e diferenciais dos alunos e o próprio estilo dos professores podem variar, **a forma de ensino não pode se limitar a um único modelo** [...] O objetivo não pode ser a busca da ‘fórmula magistral’, mas a **melhora da prática** (Zabala, 1998, p.51, grifo nosso).

3. O ENSINO DE HISTÓRIA E AS IMAGENS

Quando estudamos História e pensamos no acesso ao passado é comum que nossa mente se transporte para fontes documentais de natureza textual: cartas, documentos, atas, decretos, leis, constituições, enfim, um universo de possibilidades que em comum têm o texto escrito. Estudar a disciplina na educação básica muitas vezes não foge disso. Os alunos esperam que ao lidar com a História sejam apresentadas a eles muitas aulas expositivas, com um vasto material textual, muitas leituras e citações tediosas. Por mais que seja admitido que é importante e necessário este contato com o texto, uma primeira questão neste sentido se revela: Como contribuir para a mudança deste cenário?¹

Ao nosso ver, o uso de imagens é um interessante recurso neste sentido. Há de se fazer justiça que é igualmente comum que o recurso visual seja demandado pelos próprios discentes ao longo do ano letivo. Perguntas como “*Quando vamos ver um filme, professor?*” ou “*Hoje é slide?*” são praticamente certas de serem lançadas pelos alunos. Desta forma, é preciso ter em mente que há uma expectativa por parte do aluno de tornar o contato com a História visual – isto se torna ainda mais evidente, haja vista o contexto tecnológico e midiático mencionado anteriormente.

Portanto, cabe ao professor perceber essa demanda e transformá-la em potencialidade para o ensino de História. Neste sentido, realizar uma outra pergunta se faz necessário: Como fazer isto? É essencial reforçar, como procuramos fazer até o momento, que não basta colocar o aluno em contato com o “visual” da História e esperar que de maneira espontânea a relação de ensino-aprendizagem se modifique. Utilizar imagens nas aulas de História de maneira auxiliar e complementar aos conteúdos tradicionais é, como já foi dito, limitá-las a um único uso, limitá-las enquanto fontes históricas, limitar a agência dos alunos no âmbito da sala de aula e limitar o próprio processo de ensino-aprendizagem com os discentes.

A valorização dos conteúdos procedimentais e atitudinais é essencial para que disciplina histórica contribua para uma educação mais integral onde o fazer e o pensar historicamente ocupem papel de destaque imediatos (Santos, 2021, p.124). Como indica Júlio Santos “Um sujeito não terá uma formação integral apreendendo só conteúdos conceituais e factuais” imediatos (Santos, 2021, p.128). Neste sentido, refletir sobre o uso que fazemos das imagens como fontes históricas nas aulas de História ao mesmo tempo

¹ Ademais: como contribuir para que o texto não seja o único meio de acessarmos o passado?

que convidamos o aluno a refletir sobre o que está sendo colocado diante dele se mostra um caminho interessante e proveitoso a ser seguido.

Para nos auxiliar neste esforço sublinhamos brevemente as contribuições de Martine Joly e Charles Peirce acerca da análise da imagem. Dessa forma, cinco (5) conceitos se mostram relevantes para o estudo e análise da imagem. O primeiro a ser destacado abarca como um guarda-chuva os demais. É o conceito da (1) “semiótica”. Para Martine Joly a semiótica é a teoria mais geral da análise da imagem, que permite ultrapassar a questão da emoção e do prazer estético e abordar a imagem sob o ângulo da significação (Joly, 1996, p.28). Segundo a autora:

[...] é possível dizer atualmente que abordar ou estudar certos fenômenos em seu aspecto semiótico é considerar seu *modo de produção de sentido*, ou seja, a maneira como provocam significações, isto é, interpretações. De fato, **um signo só é ‘signo’ se ‘exprimir ideias’ e se provocar na mente daquele ou daqueles que o percebem uma atitude interpretativa.** [...] O propósito do semiótico, porém, não é decifrar o mundo nem recensar as diversas significações que damos aos objetos, às situações, aos fenômenos naturais etc. [...] O trabalho do semiótico vai consistir mais em **tentar ver se existem categorias de signos diferentes, se esses diferentes tipos de signos têm uma especificidade e leis próprias de organização, processos de significação particulares** (Joly, 1996, p.29, grifo nosso).

Percebemos, portanto, que as imagens terão um conjunto de significados – que também podemos chamar de uma linguagem própria – que de alguma forma exprimem uma ideia e podem provocar naquele que está consumido uma atitude interpretativa. Esta questão se faz central na utilização de imagens para o ensino de História, isto é, confluindo com nosso argumento da necessidade de compreendê-las junto dos alunos como forma de expressão do homem em seu tempo, com intenções declaradas ou, por vezes veladas, com objetivos, com interlocutores almejados ou não.

É a dimensão interpretativa da “semiótica” que como um grande guarda-chuva de aproximação à imagem colocará os alunos em posição de acessar uma série de questões que envolvem a tela apresentada e que na maioria das vezes não manifestam se apenas for considerado, como alerta Joly, o sentido emocional e estético da imagem – essencialmente o que nós e os estudantes enxergamos diante de nós.

Desde uma fala até uma manifestação da natureza – cores, formas, sons etc. – já era na Antiguidade algo a ser percebido como um signo, isto é, algo que se percebe e a que se dá uma significação (Joly, 1996, p.30). Mas é somente no início do século XX que

o estudo da semiologia toma forma com autores como Ferdinand de Saussure e Charles Peirce, este último destacado por Martine Joly:

[...] Um signo tem uma materialidade que percebemos com um ou vários de nossos sentidos [...] **Essa coisa que se percebe está no lugar de outra**; esta é a particularidade essencial do **signo: estar ali**, presente, **para designar ou significar outra coisa, ausente, concreta ou abstrata**. O rubor e a palidez podem ser signos de doença ou de emoção; os sons da língua que ouço são signos de conceitos que aprendi a associar a ela; o cheiro de fumaça é sinal de fogo; o cheiro de pão fresco, de uma padaria próxima [...] (Joly, 1996, p.32-33, grifo nosso).

Destacamos, enfim, os três conceitos – ou polos, de um signo – que estão posicionados abaixo do guarda-chuva da semiótica. Segundo Peirce os signos se mantêm numa relação em três polos: (2) do “significante ou representamen”, isto é, a face visível do signo; do (3) “objeto ou referente”, o que o signo representa e, por fim, do (4) “significado ou interpretante” – propriamente o que o signo significa (Joly, 1996, p.33). Esta tríade é essencial pois faz parte do procedimento da interpretação que se pretende que os alunos realizem no que toca a “imagem visual”. Ainda que não seja necessário que os conceitos e suas definições exatas sejam passadas aos estudantes, a (1) semiótica, o (2) significante, o (3) objeto ou referente e o (4) significado estarão sendo mobilizados na análise das imagens.² Procuramos aqui explicá-la como interpretamos na aplicação em nossas fontes.

O (2) “significante” é o que estamos vendo, a imagem que está sendo exposta a nós através da obra de arte, essencialmente a disposição dos elementos nas obras “*O Casal Arnolfini*” e “*Independência ou morte*”. O (3) “objeto ou referente” é o que aquele signo está referenciando, a “outra coisa, ausente”, segundo Peirce. Pode ser o evento histórico retratado, fato, cerimônia, festividade, personagem histórico, enfim, o objeto histórico referente à obra.

Na obra do século XV, o objeto ou referente é de percepção mais sutil, e talvez os estudantes tenham dificuldade de enxergá-lo, afinal, “*por que uma pintura de um homem com sua esposa seria historicamente relevante?*” Ao refletirmos sobre essa questão com os alunos, podemos chegar a algumas respostas provisórias e, principalmente, novas questões que nos deem indícios a qual evento ou período histórico esta obra se vincula e o seu uso. Este último aspecto, do uso, pode ser estipulado principalmente se

² Igualmente nada impede que esses quatro conceitos sejam apresentados aos estudantes. Mas cabe salientar que não é o objetivo principal que suas definições sejam apreendidas pelos discentes.

considerarmos as dimensões do quadro (82,2 cm x 60cm) e o fato de ser um retrato, como aparece no título da obra em inglês.³

No caso de “*Independência ou morte*”, até mesmo por se tratar de uma memória nacional, a vinculação histórica talvez seja mais direta, a saber, o 7 de setembro de 1822 às margens do Rio Ipiranga. A representação de um evento em dimensões bem maiores (415 cm x 760 cm) do que o quadro “O Casal Arnolfini” também pode nos levar junto dos discentes à hipóteses acerca das intenções ou usos do quadro.

Por fim, o (4) “significado” é propriamente a mensagem que se intencionou transmitir, isto é, o que o autor pode ter tido a intencionalidade de comunicar e de reforçar através da imagem. “*Por que tal obra foi produzida?*” Aqui adentramos na dimensão da produção da obra, que evoca uma nova temporalidade a ser considerada com os estudantes, junto da autoria dos quadros e dos personagens retratados.

Apesar de ser um personagem e figura importante na imagem, a pintura de van Eyck não é sobre ele, mas sim sobre Giovanni Arnolfini. Ademais, o ano de produção atribuído a obra, 1434, está circunscrito no período de vida de Giovanni (1400-1472), informação que suscita apontamentos importantes das implicações que o quadro pode ter originado. Algo diferente se atesta com “*Independência ou morte*” que, finalizado em 1888, não foi contemporâneo a seu principal personagem, D. Pedro I (1798-1834). Pedro Américo, autor do quadro, o produziu a partir de 1866 a mando de um conselheiro imperial de D. Pedro II, Joaquim Inácio Ramalho, informação que igualmente suscita reflexões acerca dos desdobramentos da obra nos últimos anos do Império Brasileiro.

Sobre este último polo – do significado – cabe reforçamos, mais uma vez, que a produção de sentido de determinada obra escapa ao que o autor pode ter tido em princípio como intenção. Cabendo, assim, o entendimento de que todos que consomem as obras de arte posteriormente estão, na própria perspectiva da semiótica, passíveis de produzir sua própria interpretação sobre o objeto – inclusive e, principalmente, nós nos dias de hoje ao estudarmos História.

Entendemos que dos quatro conceitos por nós apontados o (4) “significado” é o que se posiciona mais “ao fim” da interpretação da (1) semiótica. É, também, uma construção a posteriori, feita, ainda, tendo base no que o quadro nos oferece visualmente como (2) significante e (3) referente ao período histórico que está vinculado – seja da produção artística ou da representação. Aqui os alunos desempenharão papel central ao

³ *Portrait of Giovanni Arnolfini and his wife.*

entrarem em contato com as obras de arte, e cabe a nós orientá-los e potencializar suas posições enquanto agentes na aprendizagem de História para que analisem, interpretem a fonte e construam sua visão de mundo. Por fim, o campo da semiótica se mostra pertinente e de interessante uso na análise de imagens na medida que, como aponta Charles Peirce, segundo Joly:

Se a repetimos [a classificação dos signos], é porque nos parece particularmente **útil para a compreensão das imagens e dos diferentes tipos de imagens**, assim como para a compreensão de seu modo de funcionamento (Joly, 1996, p.36, grifo nosso).

A semiótica, portanto, que pode parecer um conceito complexo e palavra estranha aos alunos, nada mais é do que este esforço cognitivo que todos nós fazemos – por vezes até inconscientemente – ao nos depararmos com imagens e interpreta-las ao nosso modo. Cabe salientar, no entanto, que a semiótica não dá conta de responder todas as questões e não é a única ferramenta a ser considerada na análise das imagens. Ainda assim, fazer uso deste conceito de maneira consciente, instigando os discentes a um olhar crítico e não apenas contemplativo das obras de arte se mostra essencial a fim de alcançarmos os objetivos pedagógicos com o uso de fontes nas aulas de História.

De igual forma a (5) “analogia” aparece como um outro interessante conceito. Fazemos cotidiano uso da analogia como uma ferramenta cognitiva da comunicação, na maioria das vezes oral. E por isso, as vezes nos escapa que a analogia também pode se dar no campo da “imagem”.

O ponto comum entre as significações diferentes da palavra “imagem” (imagens visuais/ imagens mentais/ imagens virtuais) parece ser, antes de mais nada, o da *analogia*. Material ou imaterial, visual ou não, natural ou fabricada, uma “imagem” é antes de mais nada *algo que se assemelha a outra coisa* [...] Se ela parece é porque ela não é a própria coisa: **sua função é, portanto, evocar, querer dizer outra coisa que não ela própria, utilizando o processo da semelhança**. Se a imagem é percebida como representação, isso quer dizer que a imagem é percebida como signo (Joly, 1996, p.38-39, grifo nosso).

Este argumento de Martine Joly é central pois converge no que entendemos sobre o trabalho em sala de aula com os discentes. À análise que propomos aos jovens virá junto toda uma bagagem cultural, um conhecimento prévio, um universo de significados que escapam a nós e pode ser próprio de cada jovem ou de grupos de jovens. A sensação do aluno pensar “*acho que já vi isso em algum lugar antes*” é algo que o professor deve, ao nosso ver, trabalhar no sentido de construir a percepção do nosso mundo em perspectiva

histórica. São postos, assim, o guarda-chuva da semiótica e a analogia como conceitos centrais para o trabalho com imagens na sala de aula.

Esta seria, enfim, a desnaturalização da História e o afastamento – esse sim importante – da matéria como uma disciplina distante de nós, desnecessária e desconectada do nosso mundo. Entendemos que se o aluno consegue perceber implicações históricas nos conhecimentos que ele possui fora da escola e fora da disciplina, isto se configura como um grande ganho para sua formação e para o ensino de História como um todo.

4. UTILIZAÇÃO DAS FONTES VISUAIS

Para expor e analisar na prática o que temos argumentado até então escolhemos como plataforma uma sequência didática¹ de 3 aulas de 50 minutos cada. O objetivo geral desta sequência didática é construir junto dos alunos do 2º ano da etapa do Ensino Médio uma reflexão acerca da História como disciplina e das obras de arte como fontes para o estudo da História. Entendemos que a reflexão acerca do tema apresentado nesta sequência didática traz à tona questões referentes ao ensino de História de uma maneira ampla.

Optamos pelo 2º ano do Ensino Médio uma vez que o estudante deste ano já teria entrado em contato prévio com os dois pontos do programa que abordamos segundo o currículo previsto para na Base Nacional Comum Curricular, a saber: O Renascimento Cultural (frequente na grade do 7º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio) e o Império Brasileiro (que aparece durante o 8º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio).

É importante salientar que a sequência didática aqui proposta diz respeito a um fragmento e uma possibilidade de trabalho com fontes históricas dentro do currículo e cronograma da disciplina de História, que vai variar em cada caso. Além disso, a sequência pressupõe que o docente disponha de tempo, espaço e recursos materiais suficientes para a realização da mesma – cenário este que sabemos nem sempre estar à disposição do professor. Ainda assim, haja vista que a carreira profissional docente é extensa, incentivamos o uso de tal sequência, parte dela ou até mesmo sua estrutura, para aulas de História no Ensino Médio.

Tomamos as duas obras de arte já mencionadas, “*O Casal Arnolfini*” e o “*Independência ou morte*” para alcançar os referidos objetivos. Acreditamos que a Renascença e o Império Brasileiro como conteúdos programáticos são temas férteis para tratar não só das questões das mudanças na História em perspectiva diacrônica, mas também para atentar para dois eixos centrais que permeiam a sequência didática: a) Como podemos nos ver na História? Como os indivíduos se entendem em perspectiva histórica? b) De que forma um dado período da História tem conexão com outros mais (subseqüentes) e como isto se manifesta nas fontes históricas? Para isso, tratar de obras

¹ Entendemos a diversidade do que pode ser considerado uma sequência didática conforme Antoni Zabala aponta em um de seus capítulos da obra aqui utilizada. O tipo de sequência que optamos é de aulas sequenciais que foram pensadas considerando questões propostas pelo autor acerca da estrutura de uma sequência didática. Cf. ZABALA, Antoni. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. In: ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.53-87. p.63-64.

vinculadas a estes dois períodos com alunos do Ensino Médio nos parece um caminho para explorar tanto os conteúdos “conceituais”, mas principalmente os conteúdos “procedimentais” e “atitudinais”.

A estrutura das aulas é definida da seguinte forma:

Aula 1

Título: Como nos vemos na História? O Renascimento Cultural na Europa.

Conteúdo conceitual: Renascimento Cultural e suas características; Historicidade.

Conteúdo procedimental: Semiótica.

Conteúdo atitudinal: Pertencimento (a um determinado tempo histórico).

Objetivos: Discutir com os alunos acerca dos nomes dos períodos estudados na aula de História e nossa relação com os mesmos; Analisar a obra “*O Casal Arnolfini*” (Figura 1).

Metodologia e estratégias utilizadas para o desenvolvimento:

Propondo uma reflexão inicial o objetivo dessa primeira aula é pensar junto dos alunos como estudamos os conteúdos da aula de História. Aqui, uma das intenções é deixar claro que estamos fazendo uma reflexão acerca de como adquirimos conhecimentos históricos e como assimilamos os conteúdos que vemos durante nossa vida escolar. Pensar a Modernidade e o Renascimento Cultural evoca perguntas que serão feitas para os estudantes nesse momento como “*O que é a ‘Modernidade’?*”; “*Quem definiu o que é ‘moderno’ e o que seria ‘atrasado’?*”. São perguntas norteadoras que têm como objetivo principal instigar os estudantes a reflexões iniciais.

Aqui também cabe indagar aos estudantes o que estaria “renascendo”, quem estaria fazendo “renascer” e para quem “renascia”. Dessa forma, esperamos colocar os estudantes numa posição onde encaram os conteúdos a partir de uma perspectiva que leva em conta a historicidade dos conceitos e dos nomes dos eventos que estudamos, afinal, “*Por que Renascimento Cultural?*”. Tais questionamentos acreditamos serem essenciais para essa primeira etapa do trabalho.

A introdução da sequência didática tem como objetivo incomodar os estudantes, levantar questões que podem parecer complexas à primeira vista, mas ao refletirmos sobre elas, o contato com a História e seus conteúdos fica mais reflexivo, crítico e fecundo, distanciando-se de uma ideia conteudista e enciclopédica de decoração destes mesmos conteúdos. Assim, não seria problema aqui – muito pelo contrário – que os estudantes refletissem sobre outros períodos da História do Mundo e da História do Brasil. A ideia é que possamos usar esse conjunto de reflexões para habilitar os estudantes a refletirem

sobre a forma como adquirimos e mobilizamos conhecimentos históricos de maneira mais ampla.

Das duas obras que escolhemos para analisar chamamos atenção primeiramente para “*O Casal Arnolfini*” ou “*Giovanni Arnolfini e sua esposa*”. Esta é uma pintura de 1434, portanto, um objeto histórico cerca de meio século anterior ao que tradicionalmente se atribui ao período mais característico e, de conseqüente apogeu, do Renascimento Cultural na Europa – de fins do século XV e início do XVI com artistas mais conhecidos pelo público como Leonardo Da Vinci e Michelangelo. A obra e a figura do artista, Jan van Eyck, podem servir para problematizar junto dos jovens, em primeiro lugar, as balizas que definem os períodos da História do Mundo, principalmente do Ocidente.

Neste sentido, é interessante e importante apresentar que a passagem de um período histórico para outro, neste caso, da Idade Média para a Idade Moderna, não é tão abrupta, repentina e definida como as vemos ao estudar os períodos históricos um a um, sequencialmente.² Junto de marcos tradicionalmente apresentados pelos professores como a queda de Constantinopla em 1453 e a chegada de Colombo ao “Novo Mundo” em 1492 podemos compreender e levar os alunos à reflexão de que existem outros marcos temporais – e não tão factuais – que sinalizam tanto mudanças quanto continuidades. E junto destes marcos, objetos e fontes históricas, tais como as obras de arte, sujeitos a nossa análise na atualidade.

Mais importante do que datas e marcos temporais, é interessante pensarmos e apresentarmos aos alunos a continuidade e conexão dos processos e períodos históricos. Neste caso: como uma visão de mundo do “homem moderno” apesar de em evidente transformação ao longo do Renascimento (Urbano, Comercial e Cultural), ainda compartilhava continuidades com a do “homem (do final do período) medieval” – expressas na obra de van Eyck.

Na arte dos [irmãos] van Eyck, **o conteúdo ainda é completamente medieval**. Ela não expressa ideias novas. Ela é um extremo, um ponto-final. O sistema de conceitos medievais já estava construído até o topo; só restava

² A historiadora Naiara Damas, na introdução à edição de 2021 de “O outono da Idade Média” sublinha este argumento ao analisar a contribuição do historiador Johan Huizinga: “Dessa perspectiva, a passagem da Idade Média para o Renascimento, que constitui o ponto-final da narrativa d’*O Outono*, não é vista como uma ruptura brusca nem como uma continuidade absoluta, mas como um processo complexo que teria se dado em meio ao colapso da cultura medieval. Segundo Huizinga, ‘na história, assim como na natureza, a morte e a vida andam sempre lado a lado. Antigas formas de civilização morrem enquanto ao mesmo tempo e no mesmo solo, o novo encontra alimento para florescer’. (p.35)”. DAMAS, Naiara dos Santos. Introdução. In: HUIZINGA, Johan. **O Outono da Idade Média**. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2021, p.11.

espaço para colori-lo e ornamenta-lo (Huizinga, 2021, p.456-457, grifo nosso).

Desta forma, é possível construir junto dos alunos um entendimento de passagem temporal mais suave e múltipla, ainda, sem perder as perspectivas de inovações e modificações postas ali. Neste sentido, cabe abrir as perspectivas dos alunos para o fato de que, por muitas vezes, os sujeitos históricos que estudamos não se percebem pertencentes a tais denominações dos períodos históricos como as temos hoje.³

As obras de artes podem ser valiosas aliadas e fontes históricas para chegar a este entendimento com os discentes. Voltemos a Martine Joly quando a autora diz:

Não se deve esquecer que, se qualquer **imagem** é representação, isso **não implica que ela utilize necessariamente regras de construção**. Se essas representações são compreendidas por **outras pessoas** além das que as fabricam, é porque **existe entre elas um mínimo de convenção sociocultural**, em outras palavras, elas devem boa parcela de sua significação a seu aspecto de símbolo [...] (Joly, 1996, p.40, grifo nosso).

Isto é interessante de sublinhar na medida que os artistas – por maiores intenções que tivessem sobre seus objetos – não têm controle sobre a repercussão de suas obras de artes depois que as ‘publicizam’. Ou seja, o efeito dessas obras, as interpretações as quais podem ser submetidas já se encontram fora da alçada dos mesmos. A própria semiótica, mencionada anteriormente, ganha sobressalto neste momento. Com o passar do tempo, e do distanciamento do momento de produção de obras, maior será o espaço aberto para possíveis interpretações sobre elas. Relação interessante com a História pode ser estabelecida aqui. Como constantemente falamos como docentes: os seres históricos e agentes da História nem sempre estão completamente conscientes que vivem e fazem parte de eventos históricos tais como nós, que concebemos essa interpretação passados décadas, séculos, milênios.

Isto pode contribuir para elucidarmos junto dos jovens uma noção mais presente e viva da História, onde o passado e a História são objetos do presente, com valores para nós nos dias de hoje. E, assim, nos distanciarmos de uma imagem rígida e tediosa que coloca o passado como algo sagrado, longínquo e intocável. Toda essa interpretação converge para o argumento da desnaturalização da História, algo a ser refletido com os alunos.

³ O homem medieval não se entendia como ‘medieval’ tal como o ‘homem moderno’ começava a constituir o que seria entendido posteriormente como ‘modernidade’. De igual forma o cidadão romano não entendia que vivia na ‘Antiguidade’ e que no ano de 476 começaria a ‘Idade Média’. Bem como, o soldado no campo de batalha na Europa se situava na ‘Grande Guerra’ e não na ‘Primeira Guerra Mundial’.

Partimos para a apresentação de “*O Casal Arnolfini*” para os alunos. Em primeiro lugar cabe perguntarmos aos alunos quais elementos chamam atenção deles. É provável que surjam respostas como: a posição dos personagens, suas vestimentas, o volume da barriga da personagem feminina que parece estar grávida, o animal que os acompanha, os adereços em suas cabeças, entre outros.

Junto destes, podemos destacar alguns outros elementos, talvez menos perceptíveis, como: a luminosidade que vem da janela e que projetada sobre o lustre cria diferentes sombras sobre o objeto; A única vela, também no lustre, acesa que indica a presença de Deus no local; A religiosidade que aparece mais uma vez nas dez cenas da Paixão de Cristo que envolvem o espelho e na imagem de Santa Margarida, padroeira do parto, entalhada na cabeceira da cama (Bugler, 2019, p.116); A posição das mãos de Giovanni também é sinal desta religiosidade, a direita na vertical como se pedisse a bênção para o matrimônio com sua esposa, que é segurada por sua mão esquerda; Nas vestes do casal as texturas do pano sobre a cabeça da esposa e do chapéu de Giovanni mostram o cuidado com os detalhes pelo pintor, que também se assegurou de mostrar habilidade ao pintar os tecidos das roupas em tons claros e escuros.

Cheio de simbolismos, o quadro pode ser apresentado aos alunos em alta resolução e com recurso do *zoom* para explorar seus detalhes. A rigidez das posturas de Giovanni Arnolfini e sua esposa e os vários símbolos religiosos espalhados na tela são exemplos da mescla entre a arte medieval e estética moderna da obra – mais um ponto interessante para tratar com os alunos no que toca as questões de continuidade ao longo do tempo histórico. A modernidade também se manifesta num interessante detalhe que é a inscrição “*Johannes van Eyck fuit hic 1434*” (Jan van Eyck esteve aqui em 1434) a cima do espelho ao fundo do quarto do casal. Até o medievo eram poucos os artistas que assinavam suas obras de arte. Aqui pode ser interessante tratar com os alunos uma das características do Renascimento cultural que é o individualismo e a noção de autoria.

Neste momento cabe relembrar as principais características do Renascimento Cultural com os alunos. A análise da obra serve para chamar atenção para o seguinte fato: Menos preocupada com a questão humanista e naturalista do Renascimento, “*O Casal Arnolfini*” apresenta em estética da Renascença muitos aspectos medievais e religiosos que, conforme analisado com os jovens, não desapareceriam em obras renascentistas, mas sim dividiriam espaço com os novos interesses da classe artística, intimamente relacionada tanto com a nobreza e o clero quanto com a burguesia que surgia.

É natural que a obra em si, o que está sendo apresentado, seja o que vai primeiro chamar atenção dos jovens. A junção de traços, cores, luzes, sombras, detalhes e minúcias visuais saltam aos olhos e podem nos remeter a uma obra essencialmente renascentista – próxima do que vemos com pinturas como “*Monalisa*” ou “*A Criação de Adão*”. Neste momento é interessante levarmos aos alunos questões sobre a produção do quadro.

A começar pelo fato de que a obra foi encomendada. Acredita-se que o quadro foi encomendado por Giovanni Arnolfini, mercador e cortesão de Filipe, o Bom, da Borgonha.⁴ A natureza e as dimensões da obra também nos dão informações valiosas: é um retrato de 82,2 cm de altura por 60 cm de largura. O que nos leva a supor que, diferente de “*Independência ou morte*”, “*O Casal Arnolfini*” talvez tenha sido pensado para um consumo mais restrito, ainda que intencionado pelo encomendador da obra. A obra está repleta de elementos que mostram a riqueza de Arnolfini e de seu cotidiano (Bugler, 2019, p.114). “*A quem ou à quais grupos Giovanni Arnolfini pretendia que tais informações chegassem?*”

A questão da encomenda é um aspecto interessante de trabalhar com os alunos, e que está presente nas obras selecionadas. Isto é, o fato de que as imagens, as obras de arte, não estão desprovidas de intenções daqueles que as encomendam e as produzem. Como nos alerta Johan Huizinga, historiador especialista no período tardo-medieval e que teve “*O Casal Arnolfini*” como símbolo de sua análise sobre o período: “A encomenda de uma obra de arte tem quase sempre uma intenção ligada à vida, uma finalidade prática” (Huizinga, 2021, p.430).

Interessante sublinhar que as encomendas têm, talvez, com o mecenato moderno sua mais conhecida expressão na História, no entanto, possuem também uma herança antiga e medieval, que perpassou pelo Renascimento e modernidade e chegou até a Idade Contemporânea, a exemplo do Império brasileiro e sua relação com artistas como Pedro Américo. Dito de outra forma, é importante atentar aos alunos como os objetos de análise do passado, as fontes históricas, não somente as textuais, mas também as visuais, estão providas de intenções, significados e informações nem sempre explícitas a um primeiro exame. Exemplo do que tratamos no capítulo 3 como o (4) “significado”, conceito presente no questionamento a ser feito aos estudantes: “*Por que tal obra foi produzida?*”

⁴ Membro da Família Valois que governou a França durante a Guerra dos Cem Anos (1337-1453), foi casado com a filha de D. João I de Avis, responsável pela unificação portuguesa no século XIV.

Aula 2:

Título: O Grito tardio do Império do Brasil.

Conteúdo conceitual: A crise do Império brasileiro.

Conteúdo procedimental: Semiótica e comparação.

Conteúdo atitudinal: Participação individual e coletiva em eventos históricos.

Objetivos: Analisar a obra “*Independência ou morte*” (Figura 2); Comparar esta fonte visual com outras duas fontes complementares.

Metodologia e estratégias utilizadas para o desenvolvimento:

Nesta segunda aula da sequência didática continuamos com a análise de obras de arte. No entanto, damos um salto de mais de 400 anos e saímos da Europa tardo-medieval e Renascentista para chegarmos no Brasil do século XIX. Em “*Independência ou morte*” temos uma obra possivelmente mais conhecida pelos alunos, por se tratar de sua vinculação com um momento importante para a História do Brasil e para o currículo e cultura escolar.

Ao perguntarmos novamente aos alunos quais elementos chamam atenção na obra é provável que escutemos de volta: a quantidade de personagens no quadro, a posição de destaque de D. Pedro I, o movimento e posicionamento dos personagens na obra, entre outros. Aqui, mais do que em “*O Casal Arnolfini*”, além do uso da semiótica, a analogia, a comparação imagética e o comparativismo histórico podem ser grandes aliados. Junto disso, corroborando com o que foi colocado em nossa introdução, “*Independência ou morte*” tem uma estreita relação com a História do Brasil e é provável que já tenha sido consumida pelos estudantes em algum momento de suas trajetórias escolares.⁵

É interessante notar com os alunos algumas informações: Na tela, vemos um então príncipe regente Pedro de Alcântara em destaque, no topo de um pequeno monte com a espada em riste. Mais próximo do futuro imperador do Brasil estão algumas figuras com vestes militares e civis, simbolizando grupos políticos que defendiam a emancipação brasileira. À margem do quadro temos dois elementos que valem nota.

Primeiramente, os militares no canto inferior direito que arrancam as insígnias do exército português de suas vestes, simbolizando que a emancipação é política e das “Forças Armadas” também. Aqui é interessante notar com os alunos o fato de que a tela não retrata uma batalha ou quaisquer tensões e encontros diretos entre forças brasileiras e portuguesas. “*O que o autor quis sugerir com isso?*”.

⁵ Junto disso, a obra se situa inscrita no movimento artístico do Romantismo tardio e do Academicismo brasileiro.

Vale lembrar com os alunos que a independência do Brasil foi um processo lento e gradual, que podemos remontar as origens desde a chegada da Família Real em 1808 passando pela elevação da colônia à Reino Unido em 1815, chegando ao 7 de setembro e a posterior construção dessa data como memória nacional. “Se o Monumento do Ipiranga une fato e local, o quadro de Pedro Américo procura fixar na população um determinado sentido para o episódio dentro da memória nacional” (Franco, 2008, p.125).

A independência não seria marcada por grandes batalhas ou guerras entre Brasil e Portugal até o 7 de setembro. Alguns confrontos viriam depois de proclamada a Independência, como o famoso caso da província da Bahia que finalizaria o processo e se reconhecera como parte protagonista de uma independência apenas em 2 de julho de 1823. Neste sentido, é possível mencionar com os alunos a perspectiva diacrônica da História. Isto é, como os eventos estão ligados entre si, se relacionam e exercem influências uns sobre os outros. Distanciando-se, assim, de uma perspectiva do ensino de História que valorize apenas o seu aspecto factual, pontual, linear e das grandes datas e feitos.

Em segundo lugar vemos que a proclamação é um feito exclusivo de D. Pedro. Apesar de haver mais personagens no quadro, todos são observadores. Tal estado se manifesta tanto nos civis ao lado de D. Pedro, quanto nos militares da Guarda de Honra mais abaixo da pintura e ainda no carreiro que aparece no canto inferior esquerdo da tela. Este último transportando o gado e outros itens básicos demonstra a simplicidade da população brasileira, rural e afastada das questões políticas. Assiste à proclamação surpreso, sua posição indica isto, e simboliza esta posição distante da população neste sentido.

No *Independência ou Morte!* podemos afirmar que a distância entre o imperador e sua comitiva de conselheiros é uma metáfora do ordenamento social, classificando e hierarquizando as personagens do quadro. **Todos são espectadores da ação/determinação de um homem.** Ao contrário do que ocorre na tela de Moreaux, onde a população está junto do monarca celebrando a independência, no *Brado*, o único papel que cabe à população é de observador – espantado, no caso do carreiro; ou feliz, na pessoa de fraque, no lado direito da tela e ao fundo junto com outros soldados (Franco, 2008, p.125-126, grifo nosso).

Figura 3 - Esboços de Pedro Américo.



Fonte: MELO, Pedro Américo de Figueiredo e. Homem a cavalo – Estudo; Homens e chapéis – Estudo; Cabul – Cavalos ingleses – Estudo; Capacetes – Estudo. [s.d]. Grafite sobre papel, dimensões variadas. Acervo: Museu do Ipiranga. Disponível em: <https://acervoonline.mp.usp.br/autoria/mello-pedro-americado-figueiredo-e/> Acesso em: 11 jul. 2025.

A fim de desnaturalizar a confecção de fontes históricas – especificamente de obras de arte – cabe apresentar aos alunos as imagens e os estudos utilizados por Pedro Américo para compor sua obra-prima. Além dos esboços (Figura 3) que dão aos discentes a dimensão de que uma grande obra como essa não é feita rapidamente, é interessante mostrar como os artistas também buscam inspiração em seus pares e estão inseridos em contextos que nos ajudam a compreender o resultado de seus esforços. Novamente, conhecer sobre o contexto de produção de determinado objeto e discutir com os alunos é importante para contribuir com seus repertórios e auxiliar em suas análises. Para isso, em primeiro lugar é importante comentar um pouco sobre o autor.

Pedro Américo foi um artista do academicismo brasileiro nascido na província da Paraíba no ano de 1843. Recebeu uma bolsa de estudos do próprio imperador Pedro II para dar continuidade a sua formação na Europa, onde foi mentorado dentre outros por Jean-Auguste Dominique Ingres que, entre outros artistas, influenciou seu aprendiz.

Obras como “*Napoleão em seu trono Imperial*” e “*Papa Pio VII na Capela Sistina*” podem ser vistas como indícios disso.⁶

Aqui cabe mais uma vez reforçarmos com os alunos que a visão em perspectiva histórica é um pressuposto assumido por nós, mas também compartilhado pelos personagens que estudamos. Pedro Américo, Jan van Eyck e outros artistas podem e certamente foram influenciados por outros pintores, artistas e pensadores de seus tempos ou anteriores a eles. Ainda assim, tiveram uma contribuição à sua maneira para a História.

Mais uma vez a questão da técnica e da inovação pode ser evocada. Os artistas fazem leituras do mundo a partir do local que estão e do momento que vivem. Nós também o fazemos. Apesar do grande objeto do historiador ser o passado, é fortuito chegarmos a conclusões com os discentes como: “*Estudamos História no presente, sobre o passado, mas sobretudo, a partir do local e tempo em que vivemos*”. Este é um entendimento que vale o esforço para melhorar a relação dos discente com a História, a fim de tentar fazer a matéria menos rígida conforme muitas vezes se pensa.

Para finalizar esta etapa é essencial mostrar aos estudantes outros dois quadros, estes com relação mais direta com “*Independência ou morte*” e a independência do Brasil. São eles: “*Batalha de Friedland, 1807*” (Figura 4) de Ernest Meissonier (c.1861-1875) e “*A Proclamação da Independência*” (Figura 5) de François-René Moreaux (1844). Aqui fazemos uso do conteúdo procedimental da comparação, essencial para que os estudantes relacionem elementos envolvendo não somente o Brasil Império do século XIX, como também demais pontos no programa da disciplina de História.

⁶ Esta última com algumas semelhanças com a obra “*Fala do Trono*” (1873) do mesmo Pedro Américo.

Figura 4 - Batalha de Friedland, 1807.



Fonte: MEISSONIER, Ernest. 1807, Friedland. c. 1861-1875. Óleo sobre a tela, 135,9 cm x 242,6 cm. Acervo: Museu Metropolitano de Arte. Disponível em: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/437052> Acesso em: 11 jul. 2025.

Figura 5 - Proclamação da Independência.



Fonte: MOREAUX, François-René. Proclamação da Independência. 1844. Óleo sobre a tela, 383 cm x 244 cm (com moldura). Acervo: Museu Imperial. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/proclamation-of-independence/oQFygRmdUEGYfw?hl=pt-br> Acesso em: 11 jul. 2025.

A primeira tela mostra uma das vitórias do imperador Napoleão Bonaparte no início do século XIX. É provável que a comparação dos alunos seja imediata, haja vista que a rima visual entre as obras é bastante evidente. A apresentação desta obra nos auxilia neste esforço cognitivo acerca das fontes e da História, isto é, a construção junto do alunado da análise em perspectiva histórica, nunca gratuita e desvinculada de um pano de fundo que não entramos em contato diretamente.

A segunda, mais próxima do próprio evento do 7 de setembro de 1822, e confeccionada no início do reinado de Pedro II, apresenta um D. Pedro cercado por uma multidão, erguendo seu chapéu ao invés da espada como em *“Independência ou morte”*. *“Quais seriam as intenções de Moreaux ao pintar o imperador desta forma?”* *“Teria sido influenciado pela forma como se deu seu governo entre 1822 e 1831?”* *“Teriam episódios emblemáticos como a dissolução da Assembleia Constituinte, a derrota na Cisplatina, o assassinato de Líbero Badaró ou a ‘Noite das Garrafadas’ e sua própria abdicação influenciado o artista francês a pintar o Imperador próximo do povo?”* *“De igual forma, teria influência sobre o quadro uma suposta imagem negativa do imperador e um sentimento anti-lusitano que muitos historiadores e professores evocam quando falamos dos primeiros anos do Brasil enquanto Estado Nacional independente?”*

Nestes dois casos, o uso da semiótica sobre cada uma das obras é importante, mas deve ser conjugado com o fornecimento da possibilidade de comparação a ser feita pelos alunos. Apresentadas as três telas, esperamos que os discentes sejam capazes de fazê-las dialogar a partir de suas próprias interpretações, com pouca ou nenhuma interferência docente. A intenção é aumentar o escopo analítico dos alunos e coloca-los em posição de tirar suas próprias conclusões não só sobre as telas, mas sobre os eventos históricos retratados e, principalmente, como tais eventos são retratados.

Aula 3:

Título: As imagens visuais na História.

Conteúdo conceitual: Impacto das artes visuais no curso da História.

Conteúdo procedimental: Análise das fontes, leitura e interpretação das questões propostas e produção de argumentos

Conteúdo atitudinal: Protagonismo discente.

Objetivos: Refletir sobre os impactos das obras de arte na História; Proposta da atividade.

Metodologia e estratégias utilizadas para o desenvolvimento:

Tendo em vista os elementos apresentados dos dois quadros e as discussões realizadas acerca do Renascimento Cultural e da Independência do Brasil, a terceira aula da sequência didática corresponde ao momento em que sugerimos atividades a serem realizadas pelos estudantes – durante a aula ou posteriormente. As duas obras representam momentos importantes na História e a intenção das atividades é que os alunos mobilizem o que foi discutido a fim de refletir sobre o valor das imagens visuais na História e como podemos interpreta-las.

“*O Casal Arnolfini*” retrata a riqueza de Giovanni Arnolfini, um homem da corte, expressas nos elementos do quadro. Cabe a discussão junto dos alunos do que seria a riqueza de uma pessoa – em diferentes períodos históricos – e por quais razões e como ela pode ser exibida. Isto pode ser discutido principalmente tendo em vista a atualidade, em como nos comportamos com os itens que compramos, consumimos, como nos vestimos e como isso afeta nossa sociabilidade e a imagem que fazemos de nós mesmos.

Partindo para uma atividade: Sabendo que estes elementos presentes na tela eram importantes para Giovanni Arnolfini, e que foram colocados na imagem com um propósito, as seguintes perguntas são propostas aos discentes:

1. Considerando você uma figura importante tal como podemos supor que Giovanni era em seu tempo, quais itens e elementos faria questão de serem exibidos junto de um retrato seu?

2. Alguma pessoa te acompanharia no seu retrato?

3. Como você(s) estaria(m) posicionado(s) na cena?

4. Quais roupas estaria(m) usando?

5. Como você se representaria numa pintura “renascentista”? Parada (o)? Em movimento?

6. Sua pintura seria feita em dimensões pequenas (como um retrato) ou em dimensões gigantes (como em um quadro)?

Através destas perguntas nossa intenção é fazer com que o aluno se imagine no centro de uma obra de arte, e se represente junto de elementos que considera importantes. O objetivo é desenvolver não só noções relacionadas a representação que o aluno faz de si, mas colocá-lo tanto como protagonista e objeto de seu trabalho, desenvolvendo assim o que foi definido como conteúdos atitudinais (Zabala, 1998, p.32).

Essas indagações podem ser desenvolvidas tanto como atividade de produção textual quanto com a produção de um desenho e pintura. Acreditamos que as respostas e os elementos trazidos pelos discentes os colocam em posição de protagonismo histórico

e de reflexão sobre o que exibiriam em seus retratos. Importante sublinhar que a intenção não é que os alunos deem respostas escritas e exatas para as perguntas lançadas, mas que estas os auxiliem a produzir seu argumento da maneira que preferirem, desde que faça sentido para si e para o que foi proposto.

Com “*Independência ou morte*” a proposta da atividade seria de uma análise crítica do que foi o 7 de setembro 1822 e como ele foi interpretado no decorrer do século XIX. Para isso os alunos devem levar em conta e refletir sobre a própria data em 1822 e o I reinado de D. Pedro que veio em sequência, as obras de Meissonier (Figura 4) nas décadas de 1860 e 1870 e de Moreaux (Figura 5) em 1844 e, por fim, o quadro de Pedro Américo de 1888 (Figura 2) no contexto da Crise do Império.

Podem ser formuladas algumas perguntas: “*O que podemos atestar acerca da obra de Pedro Américo e do evento do 7 de setembro e suas repercussões?*”. “*Vocês perceberam semelhanças ou diferenças entre a obra de Pedro Américo (1888) e as demais apresentadas?*”; “*Vocês acreditam, agora, que o artista brasileiro criou sua obra do zero?*”; E “*O que cada um dos autores pode ter sugerido ao retratar o 7 de setembro tal como fizeram?*”; “*Existem conexões e relações entre as datas de produção das obras apresentadas (1844, 1861-1875 e 1888) e a data do evento histórico em 1822 e do I Reinado (1822-1831)?*”.

A esta série de perguntas lançadas espera-se que os discentes sejam capazes de perceber, aferir e concluir sobre a desnaturalização da História, suas fontes e eventos marcantes. Mais uma vez, a intenção não é a resposta exata e fechada acerca das questões, mas sim que elas sirvam para os alunos desenvolverem seus próprios argumentos. Neste caso os estudantes podem apresentar oralmente, elaborar um rápido seminário ou produzir um pequeno texto com seus argumentos e interpretações acerca das fontes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática proposta tenta chamar atenção para uma postura na relação professor-aluno que coloque os discentes em posição de ação. Neste sentido, foi importante que estivesse no cerne do planejamento em cada uma das etapas a mobilização dos conhecimentos históricos por parte dos estudantes. De nada adiantaria falar sobre o tema escolhido ou qualquer outro se a proposta não tivesse como intuito um olhar sobre o aluno e para o aluno.

De maneira geral, o intuito foi fazer com que a História seja percebida como uma disciplina possibilitadora de enxergar a refletir sobre realidades possivelmente estranhas e distantes de nós. E a partir de tais reflexões se posicionar e assumir uma posição de criticidade que perpassa a vida escolar, mas principalmente prepara o estudante para ler o Mundo em que vivemos e seus indivíduos em suas relações com o passado, presente e futuro. Sendo assim, a articulação entre as fontes históricas propostas e os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais é, ao nosso ver, de grande importância.

Ainda que em contornos iniciais em termos de pesquisa acadêmica, acreditamos que este trabalho permite possibilidades e resultados diversos e interessantes no que toca nossa experiência na sala de aula. Como procuramos mostrar, a utilização da “imagem” em sua multiplicidade é um recurso que não somente nós lançamos mão como muitos dos professores durante nossa formação, colegas de profissão, coordenadores, palestrantes, enfim, comunicadores de uma maneira geral, e por vezes fazemos uso sem refletirmos sobre.

Cabe aqui, portanto, chamar atenção para um uso consciente e deliberado de imagens nas aulas de História. Competir com as mídias e redes sociais, fontes alternativas e muitas vezes questionadoras do trabalho docente, e personalidades que evocam para si a autoridade sobre a História é tarefa difícil. Entendemos que trata-se de disputar de maneira saudável esse ambiente e usufruir dos benefícios que somente o cotidiano da sala de aula pode proporcionar aos discentes, isto é, principalmente a posição de protagonista do processo de ensino-aprendizagem de História e a reflexão com outros estudantes.

Dessa forma, acreditamos que o uso de imagens tem a oferecer muitos benefícios e interessantes desafios ao professor de História. Acreditamos que convergimos não a uma única e excludente resposta sobre as fontes e o passado – este com certeza não é nosso objetivo, pelo contrário –, mas sim para a criação de um ambiente na sala de aula propício à examinação, investigação, crítica, levantamento de hipóteses, cruzamento de perspectivas, comparação, enfim, uma série de dispositivos que acreditamos se incluírem

no que apresentamos como os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais: tão importantes ao ensino de História e das Ciências Humanas nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUGLER, Caroline. et.al. Tradução: Flávia Souto Maior. O homem que transformou a mera mistura de pigmentos com óleo em pintura a óleo. *In*: BUGLER, Caroline. Et.al. **O livro da arte**. Rio de Janeiro, RJ: Globo Livros, 2019. p.114-117.
- CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Onde fica a autoridade do historiador no universo digital? *In*: MAUAD, Ana Maria. SANTHIAGO, Ricardo. BORGES, Viviane Trindade (Org.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018. p.169-174.
- DAMAS, Naiara dos Santos. Introdução. *In*: HUIZINGA, Johan. **O Outono da Idade Média**. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2021. p.7-33.
- FRANCO, Pablo Endrigo. **O riacho do Ipiranga e a Independência nos traços dos geógrafos, nos pincéis dos artistas e nos registros dos historiadores (1822-1889)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <https://164.41.168.45/handle/10482/1733>. Acesso em: 22 ago. 2025
- HUIZINGA, Johan. A arte na vida. *In*: HUIZINGA, Johan. **O Outono da Idade Média**. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2021. p.424-459.
- JOLY, Martine. O que é uma imagem? *In*: JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1996. p.13-40.
- OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. História e internet: conexões possíveis. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 12, p.23-53, mai. /ago. 2014.
- SANTOS, Júlio Cesar Paixão. Divulgação, comunicação e expressão: conteúdos procedimentais e atitudinais para o ensino e a aprendizagem histórica do século XXI. *In*: SILVA, Henrique Martins da. REZENDE, Fernanda Soares (Org.). **Entre instituições, práticas e saberes: o ensino de história e história da educação no Brasil**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021. p.115-135.
- SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte. Independência ou Morte (1888), de Pedro Américo: a pintura histórica e a elaboração de uma certidão visual para a nação. *In*: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 25, 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/30-snh25?start=1420>. Acesso em: 22 ago. 2025
- ZABALA, Antoni. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. *In*: ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.27-52.
- ZABALA, Antoni. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. *In*: ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.53-87.