



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

AMANDA GISELE RODRIGUES

**IMAGINAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: UM ENCONTRO
COM AS TROVADORAS DO MEDIEVO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Agosto/2022



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

AMANDA GISELE RODRIGUES

**IMAGINAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: UM ENCONTRO COM AS
TROVADORAS DO MEDIEVO**

Dissertação de Mestrado em Ensino de História apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ProfHistória.

Orientador: Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira

Linha de pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

Porto Alegre
2022

CIP - Catalogação na Publicação

Rodrigues, Amanda Gisele
IMAGINAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: UM ENCONTRO COM
AS TROVADORAS DO MEDIEVO / Amanda Gisele Rodrigues. --
2022. 133 f. Orientador: Nilton Mullet Pereira.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Ensino de História. 2. Imaginação. 3. Ética. 4. Trovadoras
medievais. I. Pereira, Nilton Mullet, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AMANDA GISELE RODRIGUES

**IMAGINAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: UM ENCONTRO COM AS
TROVADORAS DO MEDIEVO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ProfHistória como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Porto Alegre, 18 de agosto de 2022

Resultado: Aprovado.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Aline Dias da Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Dra. Caroline Pacievitch

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Marcello Paniz Giacomoni

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

*A Eny Eva, Olinda e Nelson, pelas
cantigas, poemas, histórias e orações,*

AGRADECIMENTOS

Início com um agradecimento geral às pessoas que pude encontrar durante esse percurso e que de alguma forma possibilitaram este trabalho. São tantas pessoas que participaram direta ou indiretamente desta pesquisa que ficaria inviável nomear a todas. Entretanto, esses encontros estão presentes em cada linha aqui escrita.

Agradeço ao meu orientador, professor Nilton, que foi essencial ao longo da pesquisa, sendo sempre generoso e solícito. Suas produções/criações foram fontes de provocações e inspiração para o presente trabalho, assim como sua condução na orientação desta aluna, muitas vezes desorientada, foi fundamental para a construção, desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

Aos estudantes que ao longo da minha trajetória tive a alegria e a honra de chamar de meus alunos que muito me ensinaram, inspiraram e provocaram. Eles foram a fonte matriz motivadora e inspiradora para o presente trabalho. Especialmente aos estudantes das turmas 3N1/2022 e 3N2/2022, da Escola Estadual Olindo Flores pela disponibilidade e entrega ao participar da pesquisa.

Ao programa de mestrado PROFHISTÓRIA/UFRGS e seu corpo docente, pela acolhida, pelas orientações, provocações e ensinamentos. Agradeço especialmente às professoras Caroline Silveira Bauer e Mara Cristina de Matos Rodrigues, assim como aos professores Benito Bisso Schmidt, Fernando Seffner, Marcus Vinicius de Freitas Rosa e Fernando Felizardo Nicolazzi pelas aulas, trocas, orientações e diálogos. Em especial, à professora Carmem Zeli de Vargas Gil que, além de me indicar leituras ao longo desse processo e sempre se colocar aberta a diálogos, lembrou a mim que a escola, apesar de tantas dificuldades, ainda é um espaço de possibilidades.

Especialmente agradeço à professora Caroline Pacievitch, de quem tive a alegria de ser aluna, que divide comigo o gosto pelos poemas do Leminski e que desde o início desse caminho esteve presente. Além disso, também pude contar com seu olhar atento e generoso na qualificação do presente trabalho, sendo fundamental para os encaminhamentos necessários ao longo da pesquisa. Aprendi muito nesse contato com ela, e esse encontro foi de extrema importância ao longo de minha trajetória.

À professora Aline Dias da Silveira pela participação na qualificação do trabalho e seus apontamentos que muito auxiliaram na sua construção. Ainda que não tenha tido a oportunidade de frequentar suas cadeiras, me senti também um pouco sua aluna, ao assistir

suas aulas em vídeos disponíveis na internet que em muito me provocaram a pensar na Idade Média que eu poderia apresentar na minha sala de aula.

Ao professor Marcello Paniz Giacomoni pela participação na banca final e pelo seu trabalho de pesquisa com jogos nas aulas de História, que me inspirou e auxiliou a pensar sobre o estímulo da imaginação no ambiente de ensino.

Aos meus colegas da turma de 2020, professoras e professores que foram fonte de inspiração quando seguir parecia impossível. As trocas enriqueceram muito minhas aulas e também minha vida. Especialmente às colegas de turma, agora amigas da vida, Adriana e Caroline (Drikaaa e Carol) pelos encontros, palavras e sorrisos.

Aos meus colegas professores e professoras, aos estudantes e demais profissionais das escolas que trabalhei ao longo dessa trajetória: Escola Técnica Estadual Portão, Escola Estadual de Ensino Médio Vila Prado, Open Minds/Centro de Estudos, IFRS/Canoas, Escola Estadual Cristo Rei, Escola Estadual Firmino Acauan e Escola Estadual Olindo Flores, onde muito dialoguei, fui provocada e tive vivências que busquei contemplar nas linhas desta dissertação.

Em especial aos professores Adriano, Aline, Cláudio, Jaqueline, Leila, Marcelo, Marcos, Maurício, Naiara, Romir e Vicente do núcleo de Ciências Humanas do IFRS/Canoas pelos diálogos e vivências que tive com eles ao longo dessa trajetória que muito me ensinaram e me auxiliaram na construção desta pesquisa.

À professora Fabiana Cardoso Fidelis, do IFRS/Canoas, pelos diálogos que tivemos, pelos que ainda ficamos de ter, pela abertura e pela disposição ao longo dessa trajetória.

À equipe diretiva da escola Estadual Olindo Flores que sempre se colocou de maneira solícita e interessada nas propostas que desenvolvi ao longo desse percurso.

Aos membros do grupo de pesquisa, Aprendizagem em História como arte de criar encontros alegres, Alessandra, Fernanda, Bibiana, Gabriel, Lilia, Marcello, Nilton, Tanara e Thaína, pelos diálogos e partilha de experiências que muito me inspiraram, me provocaram e me motivaram.

A todos professores e professoras cujas aulas tive a felicidade de frequentar e que em muito foram provocadores da pessoa que sou hoje, agradeço pelas suas existências e seu trabalho.

Aos professores e demais funcionários públicos com quem me encontrei nas lutas sindicais, especialmente ao 14º Núcleo e ao 20º Núcleo do CPERS.

Aos meus amores, familiares, amigos e amigas que me oferecem seu melhor, seu colo, seus sorrisos e suas lágrimas. Em especial ao Gabriel, Eny (in memoriam), Olinda, Nelson,

Junior (Bodji), Manu, Rita, Adão, Bernarda, Fabi, Fernando, Rafael, Maria, Rosa, Raquel, Isadora, Luana, Rejane, Wagner, Fernanda, Michele e Daya.

“Este mundo é apenas uma tela para nossa imaginação.”

Henry David Thoreau

RESUMO

O presente trabalho tem como proposta pensar sobre o papel da imaginação na aprendizagem de História e, nesse caminho, também compreender se o fomento à imaginação nas aulas dessa disciplina pode estimular uma construção ética dos estudantes. Com esse propósito, as cantigas das trovadoras medievais, também conhecidas como trobairitz, foram mobilizadas como fonte histórica para a criação de uma situação didática a ser conduzida e analisada. Além disso, também serviram de material de análise trabalhos produzidos pelos estudantes, assim como um diário de campo que foi construído ao longo deste percurso. Esta proposta se insere no campo de pesquisa de Ensino de História e se enquadra na linha de pesquisa Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão. Em suma, observou-se que o estímulo à faculdade de imaginar em aulas de História não apenas facilitou aprendizagens, mas também provocou os estudantes a repensarem suas atitudes no presente e, em alguns casos, a ampliarem suas possibilidades de imaginar futuros.

Palavras-chave: Ensino de História. Imaginação. Ética. Trovadoras medievais.

ABSTRACT

The present dissertation reflects on the role of the imagination in learning History and how to understand if the incentive of the imagination in History classes can stimulate an ethical development in the students. With such a purpose, the songs of the Medieval trobairitz were used as a historical source for the creation of a learning opportunity to be conducted and analyzed. The exercises answered by the students and entries from a field journal kept for the duration of the classes have also been used as analytical material for this essay. This project inserts itself in the research field of Teaching of History, and it frames itself in the line of research pertaining Languages and Historical Narratives: Production and Propagation. Overall, it's been noted that the stimulus of the faculty of the imagination in History lessons not only facilitates learning, it also causes the students to rethink their current behavior and, in some cases, it allows them to expand their ability to imagine futures.

Keywords: Teaching of History. Imagination. Ethics. Medieval trobairitz.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PRÓLOGO	20
1. IMAGINAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA	28
1.1 O vazio da imaginação: os tempos difíceis nos quais ensinamos História hoje	28
1.2 Imaginação: compreendendo e criando realidades	40
1.3 Imaginação e aprendizagem: práticas de pesquisa/ensino sobre a imaginação na aprendizagem em História	49
2. APRENDENDO E ENSINANDO COM AS TROVADORAS MEDIEVAIS	66
2.1 Trobairitz: as mulheres compositoras do medievo	66
2.2. Encontrando-se com as Trobairitz	86
3. SITUAÇÃO DIDÁTICA: IMAGINAR OUTROS MUNDO EM UM ENCONTRO COM AS TROVADORAS DO MEDIEVO	89
3.1. Quadro de atividades	89
3.2 Recursos didáticos	92
3.3 Descrição da situação didática	94
3.4 Condução da situação didática	99
4. ANÁLISE DAS FONTES PRODUZIDAS	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	126

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se propõe a pensar o papel da imaginação no ensino de História e se a aprendizagem em História estimulada pela imaginação pode promover um movimento de construção ética dos estudantes. Com esse propósito, as cantigas de trovadoras medievais foram mobilizadas em uma proposta didática que busca estimular a imaginação, assim como também observar um movimento ético por parte dos estudantes. Para isso, primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, com a intenção de articular e tensionar questões que possibilitaram a criação de uma situação didática que seria posteriormente conduzida e analisada. Essa situação tentou promover um encontro entre os estudantes e as trovadoras medievais, estimulando o uso da imaginação e provocando esses a repensarem suas relações com os outros seres do mundo no presente, dando ênfase nas questões relacionadas às relações de gênero. Após a condução da situação didática, foi realizada uma análise em que se buscou compreender de que formas o estímulo do ato de imaginar pode promover a aprendizagem histórica e se a aprendizagem em História estimulada pela imaginação pode provocar um movimento ético por parte dos estudantes. Essa proposta, dessa forma, se insere no campo de pesquisa de Ensino de História e se enquadra na linha de pesquisa Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

Ao longo do texto, busquei utilizar a primeira pessoa do singular, ao falar das minhas experiências, entretanto quando falo de pesquisas desenvolvidas ou que envolvem terceiros, utilizo como forma de reconhecimento a esses trabalhos a primeira pessoa do plural.

Para buscar pensar sobre o papel da imaginação na aprendizagem em História, entendemos que uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e uma análise de propostas de experiências em aulas, nas quais a imaginação fosse mobilizada, poderiam auxiliar o percurso. Esse movimento possibilitaria construir subsídios para a criação de uma situação didática, como também para a posterior análise do diário de campo construído ao longo da pesquisa e das produções realizadas pelos estudantes durante esse percurso. Ao realizar esse movimento, também seria possível organizar os encontros que tive durante minha trajetória como professora, buscando transformar essas vivências em experiências¹.

Buscando dar conta de pensar sobre o papel da imaginação na aprendizagem de História e se a imaginação e a aprendizagem de História podem provocar um movimento ético dos estudantes, se definiu um tema a ser trabalhado. A escolha das cantigas das trovadoras medievais nos possibilitou perambular nas dimensões éticas, estéticas e políticas

¹ A experiência, nesse sentido, é entendida como a vivência que conseguimos narrar (BENJAMIN, 2012).

que entendemos ser fundamentais no pensar e fazer história. Ainda que pudéssemos articular essas dimensões com várias outras temáticas, as trovadoras medievais com suas cantigas e suas histórias nos possibilitaram problematizar questões relacionadas às relações de gênero e às narrativas criadas sobre as mulheres ao longo da história. Ademais, também nos ofereceram material para problematizar as interpretações sobre o medievo, mobilizar fontes históricas em aula e possibilitar uma experiência estética em aula através de fontes históricas.

O movimento trovadoresco medieval não foi apenas um movimento literário, mas também um movimento cultural que promoveu uma forma de pensar e sentir peculiar. Podemos dizer que dentro do contexto em que se vivia, a dinâmica trovadoresca inaugura “um novo modelo de sensibilidade amorosa e de atitude estética diante da vida”. (BARROS, 2008, p.1). Os trovadores cortesões dedicavam muitas de suas cantigas a mulheres que não apenas lhes serviam de inspiração para suas composições, mas também para sua própria construção como sujeitos. Nessa direção, muitos autores vão considerar que o movimento promoveu uma exaltação das mulheres, que haviam sido anteriormente criticadas com ferocidade em boa parte da literatura medieval. Além disso, essas mulheres, além de musas inspiradoras, também foram promovedoras do movimento, sendo mecenas, protegendo e acolhendo inúmeros trovadores, assim como também figurando como compositoras.

O pesquisador Sebastián Plá (2014) ressalta que o ensino de História é a construção de significados sobre o passado no presente, além de ser, em contexto público, uma ação política. Em suma, destaca-se a importância da dimensão política que o autor muito bem aponta. Afinal, quais são os discursos aos quais estamos dando voz ou calando nas narrações que criamos em aula ou ainda em nossas pesquisas? Quais são as ontologias, visões de mundo, que priorizam certas narrativas ao invés de outras? Não temos a pretensão de responder tais perguntas; entretanto, entendemos que é importante pensar sobre a dimensão política contida no ato de ensinar, a qual não está dissociada de outras duas dimensões que se entrecruzam e que, nesse entendimento, também são fundamentais para se pensar o ensino e a aprendizagem: a ética e a dimensão estética.

Dessa maneira, buscamos contemplar nesta pesquisa a dimensão política que é tão vital para se continuar aprendendo e ensinando História, bem como a dimensão ética e estética. Em vista disso, algumas perguntas acompanharam essa pesquisa: o estudo sobre as mulheres trovadoras da Idade Média permite problematizar o presente e aprender sobre como construir novas relações de gênero no futuro? A aprendizagem sobre a história das mulheres na Idade Média permite a criação de um olhar para si mesmo e de uma ética de si que possibilite repensar as relações de gênero no presente? Que exercícios, provocações,

propostas didáticas podem oportunizar a aula de História como um campo de encontro, de abertura, de escuta, para que o estudante aprenda com o passado e olhe para si mesmo como objeto de transformação?

Na busca de responder ou ainda tensionar essas questões, além de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, foi construída uma situação didática que foi conduzida com 52 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Olindo Flores da Silva, localizada em São Leopoldo/RS. As cantigas compostas pelas trovadoras dos séculos XII e XIII foram mobilizadas como fonte histórica na situação didática proposta. As produções dos estudantes e o diário de campo que foi construído durante o percurso também serviram de fonte de análise para a presente pesquisa.

A pesquisa tem, assim, os seguintes objetivos:

- a) Analisar de que formas a imaginação pode atuar na aprendizagem de História;
- b) Pensar sobre o potencial de aprendizagens históricas suscitadas em uma aula que mobiliza a faculdade de imaginar;
- c) Observar relações entre a aprendizagem histórica, o cultivo da faculdade de imaginar e sua influência na construção ética do estudante;

A pesquisa em ensino de História é uma prática investigativa que tem como objeto de estudo o ensino de História. Em outras palavras, temos como prática, qual seja, a investigação, que tem como objeto de estudo outra prática: o ensino de História (ZAVALA, 2015). Articular essas duas práticas e escolher os caminhos metodológicos mais adequados para responder as questões que levantamos em pesquisas em ensino de História é complexo e envolve uma multiplicidade de questões.

Zavala, em seu artigo *Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza de la Historia* (2015), alerta que muito do que foi produzido na investigação acadêmica sobre ensino de História toma como fonte programas oficiais e manuais didáticos, não reconhece os sujeitos envolvidos (professoras/professores, estudantes, comunidade escolar) e desconhece as singularidades das formas de aplicação desses programas e manuais.

Ainda também, nesse sentido, Plá (2011, p. 20) ressalta que a construção de fontes para a pesquisa do ensino de História depende da sua relação com as questões da pesquisa. Desse modo, e buscando dar conta desses entendimentos, fazemos nossas as perguntas que ele aponta no trabalho em questão: como converter um assunto em uma fonte de pesquisa? Como converter o que acontece em sala de aula em referência empírica? Como transformar uma estratégia didática e seus produtos em fontes de pesquisa? Essas questões são fundamentais para a articulação e para a escolha da metodologia de pesquisa. A psicologia, a

pedagogia, a psicanálise, a história oral e a observação etnográfica podem auxiliar a pensarmos e articularmos essas questões (PLÁ, 2011).

Entendemos que para essa pesquisa a observação analítica pode nos apontar um caminho viável e coerente para as análises necessárias. Ademais, a pesquisa bibliográfica tem a sua importância para buscarmos pensar e articular as questões que envolvem a pesquisa. Dessa forma, na intenção de pensar como a imaginação pode possibilitar a aprendizagem histórica e propiciar que estudantes sejam convidados e incentivados a uma criação ética de si mesmos, utilizamos o percurso metodológico que descrevemos a seguir.

Esse percurso consistiu em quatro partes concomitantes: uma pesquisa bibliográfica sobre imaginação e aprendizagem em História, como também sobre práticas de ensino em História que intentaram promover a imaginação; a criação de uma situação didática; a descrição, em um diário de campo, das aulas de História, em que foram mediadas atividades de ensino com o estímulo do uso da imaginação; o estudo analítico das atividades realizadas pelos estudantes; e a produção do diário de campo e sua posterior análise.

Passarei a descrever cada uma das etapas a seguir:

a) Pesquisa bibliográfica/historiográfica.

A seleção e a organização das fontes foram feitas por meio de fichas de leitura. Também foi realizada a busca de autores entre os selecionados para a exploração mais profunda com a intenção de perscrutar as leituras mais significativas ao tema e ao problema da pesquisa, fazendo assim uma “seleção da seleção”.

b) Situação didática

A situação didática foi construída tendo como base o estudo bibliográfico sobre o tema, buscando articular as experiências pregressas em sala de aula na intenção de promover aprendizagem em História e estimular à imaginação.

c) Descrição do diário de campo

No diário de campo, foi feita uma descrição das conduções das propostas pedagógicas desenvolvidas ao longo da pesquisa. Para organizar os registros no diário de campo, organizamos um roteiro guiado pelas contribuições de Bogdan e Biklen (1994) sobre a investigação qualitativa em educação. Esse roteiro auxiliou na seleção e na organização dos dados qualitativos, assim como no processo de escrita das notas de campo, bem como na análise de dados que foi realizada posteriormente.

Além disso, buscamos ficar atentos a alguns procedimentos para efetuar os registros das análises posteriores, quais sejam: desenvolvimento da noção de estranhamento para com os acontecimentos escolares; manutenção de uma rotina de observação e de um diário de campo; descrições do contexto e dos principais atores envolvidos na cena; atenção para elementos recorrentes nas cenas, novidades ou surpresas; e atenção para a delimitação da cena (SEFFNER, 2013).

d) Estudo analítico

A última etapa da metodologia que definimos foi um estudo analítico do diário de campo produzido e das atividades realizadas pelos estudantes. As análises foram feitas com base na observação do participante e tiveram caráter qualitativo. O estudo analítico também foi guiado pelas observações e indicações feitas por Bogdan e Biklen (1994).

As fontes utilizadas para essa pesquisa consistiram no diário de campo e nas atividades realizadas pelos estudantes durante o percurso da pesquisa. Ao analisar as atividades realizadas pelos estudantes e as anotações feitas no diário de campo, buscamos responder às seguintes perguntas: houve aprendizagem de conceitos históricos através do estímulo do ato de imaginar? Foi possível imaginar outros mundos a partir do contato com o mundo medieval? Foi possível imaginar a si mesmo e suas relações de gênero no presente?

Para dar conta dessas proposições, o trabalho foi dividido em quatro capítulos, o primeiro capítulo, *Imaginação E Ensino De História*, foi dividido em três seções. Na primeira, *O vazio de imaginação: os tempos difíceis nos quais ensinamos História hoje*, buscamos compreender a paisagem atual, levando em consideração aspectos políticos, sociais e econômicos, intentando pensar sobre o papel da imaginação e do ensino de História nesse contexto. Para isso, as teorias propostas por Theodor W. Adorno (1995), bell hooks (2020), Rodrigo Turin (2019), Wendy Brown (2019), Walter Benjamin (1991; 1985), Giorgio Agamben (2007;2013), Byung-Chul Han (2015), Roberto Freire (1987; 1990; 2001) e Erich Fromm (1958) nos auxiliaram a olhar para a realidade em que estamos inseridos econômica e politicamente, a fim de compreendê-la e avaliar nossa prática enquanto professoras de História.

No subitem *Imaginação: compreendendo e criando realidades*, nos debruçamos em discussões conceituais sobre a imaginação com a intenção de construir esse conceito a ser mobilizado no presente trabalho. Para isso, nos amparamos em uma discussão conceitual proposta por Sartre no seu livro *A imaginação* (2008), em que o autor busca construir uma história filosófica sobre a imaginação. Além disso, os conceitos de imaginação de Blanchot (1987), assim como de Bachelard (1989), e de imaginação histórica de Hayden White (2019)

foram de extrema importância para a construção do conceito de imaginação mobilizado neste trabalho.

No subitem *Imaginação e aprendizagem: práticas de pesquisa/ensino sobre a imaginação na aprendizagem em História*, fizemos uma pesquisa sobre a imaginação no campo de Ensino de História; além disso, buscamos conhecer iniciativas que intentavam promover a imaginação no ensino de História, assim como também pesquisas que pensavam sobre a imaginação nos processos de aprendizagem.

O segundo capítulo, *Aprendendo E Ensinando Com As Trovadoras Medievais*, foi dividido em dois subitens; o primeiro, intitulado *Trobairitz: as mulheres compositoras do medievo*, no qual olhamos para o movimento trovadoresco medieval e para o amor cortês como proposta de um estilo vida e para a existência e as produções das *trobairitz*. Nele, pensamos também como a historiografia vem narrando as mulheres e como as fontes históricas podem auxiliar na criação de novas interpretações sobre as histórias das mulheres, assim como sobre as relações que os sujeitos ao longo da história foram capazes de construir.

No subitem *Se encontrando com as Trobairitz*, temos um breve relato de três experiências em que se buscou estimular a imaginação através de poemas, canções e iluminuras medievais, tentando criar um espaço de encontro dos estudantes com essas fontes. A proposta era, com essas experiências, tensionar as questões colocadas no presente trabalho e fazer pequenos exercícios de análise provisória para auxiliar a elaboração da situação didática e a posterior análise da condução da mesma.

O terceiro capítulo, *Situação Didática: Imaginar Outros Mundo Em Um Encontro Com As Trovadoras Do Medievo*, foi dividido em quatro partes, sendo que na primeira, *Quadro de atividades*, a situação didática construída e conduzida, que tinha como intenção provocar a imaginação de várias formas, com exercícios imaginativos, através das composições das trovadoras, iluminuras medievais, com o vídeo produzido e com diálogos em aula em aulas de História, é apresentada em um quadro resumido.

No subitem *Recursos didáticos*, estão disponíveis links para acesso aos materiais mobilizados na situação didática proposta.

No subitem *Descrição da situação didática*, temos uma breve descrição da situação didática proposta.

No subitem *Condução da situação didática*, foi relatada a condução da proposta realizada com duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual no município de São Leopoldo/RS.

No quarto capítulo, *Análise Das Fontes Produzidas*, buscou-se analisar o diário de campo e as produções dos estudantes, articulando-as com as compreensões que construímos ao longo do trabalho e buscando responder às questões colocadas ao longo da proposta.

PRÓLOGO

Como deixaram isso acontecer? Ou ainda, como chegamos até aqui?

“A vida é a arte do encontro, embora haja tantos desencontros pela vida.”

Vinicius de Moraes

Uma das perguntas que mais escutei em aula nesses últimos anos foi “como deixaram isso acontecer?”. Essa pergunta segue ecoando, e, agora, eu diria que ela não ecoa sozinha e vem junto com alguns acréscimos como, “não tem mais solução”, “não adianta fazer nada porque se alguma coisa funcionar vão dar um jeito de acabar”, “o ser humano não presta” e, ainda, “a única solução é acabar com o ser humano”. É bem verdade que a paisagem era/é bem ruim, e que uma sensação de impotência e conformismo ganha força. A pandemia e tudo que veio com ela, aulas on-line, ainda maior precarização dos postos de trabalho, morte de amigos e familiares, distanciamento social coadunaram ainda mais para essas narrativas se repetiram durante as aulas. Confesso que me abateu bastante, não somente a paisagem toda na qual estamos inseridos (que, é bem verdade, parece um filme de terror e se assemelha à literatura kafkiana, o espantoso é que o espantoso não choca²), mas perceber que muitos jovens entre 15 e 18 anos já tinham desistido de criar possibilidades no mundo e de mundo era ainda mais triste.

O presente sufocava, o futuro não tinha vez e no passado enxergava-se mais motivos para que o futuro não fosse possível. Me parece que, ao estudar a história do seu passado, os estudantes enxergavam uma repetição de erros e violências que, apesar de tantas transformações, seguimos — como humanidade — repetindo e sofrendo as consequências dessas repetições. Alguns pareciam ligar o botão de tanto faz como tanto fez, já que estamos nessa mesmo o melhor é se divertir como dá. Uma atitude meio, “já que estou no inferno, por que não abraçar o capeta?”. Outros pareciam carregar uma culpa paralisante e uma vergonha sem fim por se sentirem de alguma forma herdeiros de assassinos, fascistas, racistas, machistas, homofóbicos e afins. Nas duas hipóteses, tínhamos uma certa paralisia, um anestesiamento, uma falta de capacidade de agir, de pensar, de fazer qualquer coisa. Essa incapacidade era também compartilhada por muitos professores, que também se sentiam anestesiados e cansados. Esperávamos que alguém fizesse algo, e, em muitas aulas de História, ecoavam as seguintes perguntas: *Ninguém vai fazer nada? Vamos seguir assistindo isso tudo?* Compartilhávamos uma incapacidade de imaginar futuros.

² Anders se referindo à literatura produzida por Kafka diz: “Não é o monstruoso que choca, mas sua naturalidade” (2007, p. 243).

Senti que esperávamos um *deus ex machina*³ para nos tirar do brete em que estávamos metidos, já que nós mesmos estávamos cansados demais para fazer qualquer coisa; e, a bem da verdade, se formos analisar pesquisas sobre o tema, ou ainda observar o ambiente escolar, iríamos constatar que um número muito alto de professores, professoras e estudantes estavam e estão doentes. O número de professores e professoras, assim como também estudantes, que tomam medicamentos antidepressivos é altíssimo; poderíamos também aqui apontar a síndrome do pânico, a pressão alta, a diabetes e outras doenças que aumentaram com a pandemia. Enfim, o panorama realmente é complicado: seguir em sala de aula ainda que não se tenha condições de trabalho e saúde não é fácil. Mas eis que, apesar de tantos pesares, encontros foram se dando e penso que conseguimos organizar, pelo menos um pouco, esses encontros todos, e o presente que tanto sufocava começou a sufocar menos; ou, ainda, fomos criando espaços para respirar. Fomos nos tecendo nos encontros que tivemos, construindo afetos, redes de partilha e, apesar de tantos pesares, muita coisa bacana aconteceu.

Chegamos até aqui com um bocado de encontros alegres, e um outro tanto de encontros tristes. Encontros que nos possibilitaram construir-nos ainda que a tempestade não desse trégua. Fico pensando nas inúmeras professoras e professores que tive a felicidade de encontrar pelo caminho e que, apesar da paisagem hostil, seguiram construindo aprendizagens e afetos. Lembro das palavras de bell hooks, que muito inspira a viver esses tempos e todos os outros também:

A academia não é o paraíso, mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (HOOKS, 2013, p. 273)

Entendo e busco experienciar a sala de aula como um lugar de possibilidades, de encontros, de abertura e de escuta; ainda que nem sempre ela seja assim, esse é um espaço onde podemos aprender a desenvolver essas possibilidades e criar essas experiências de forma coletiva. Durante minha trajetória como professora, e diria também como pessoa, fui me construindo através dos encontros que tive. Foram muitos estudantes e professores e

³ *Deus ex machina* é um artifício utilizado por alguns escritores e dramaturgos para solucionar situações conflitantes e aparentemente sem solução em obras ficcionais, em que uma figura, que pode ser uma deidade ou não, surge do nada e soluciona o dilema em questão. Um exemplo do uso de um *deus ex machina* é a peça Medéia de Eurípedes, na qual um carro flamejante enviado pelo Deus Sol Hélios aparece para resgatar Medéia e levá-la em segurança para Atenas.

professoras que me questionaram, provocaram e ensinaram. Nesse contato com elas e eles fui me fazendo, e meu fazer em aula foi forjado por esses encontros. Inclusive com pessoas que nunca factualmente me encontrei, ou ainda que viveram um outro período histórico, mas que sua escrita, sua voz, suas obras me transformaram/tocaram.

Chegamos aqui através de muitos encontros e desencontros, de muitas redes de afetos. Através de muita luta e persistência de outros e outras que vieram antes de nós. A própria constituição do campo de ensino de História se fez por muita luta e diálogo. Destaco, inicialmente, um evento que foi importante para as discussões embrionárias da construção desse campo: o Perspectivas do Ensino de História, que ocorreu pela primeira vez em 1988, o qual ocorre até hoje e segue sendo um importante espaço de diálogo. Outro marco importante foi a criação, em 1997, do GT de Ensino de História e Educação da Associação Nacional de História — ANPUH. Além do acima exposto, pode-se apontar a criação em 2006 da Associação Brasileira de Ensino de História — ABEH como um possível marco de consolidação desse campo.

As autoras Sonia Miranda (2018), Margarida Maria Dias de Oliveira (2003) e Ilka Miglio de Mesquita (2008) identificam que o campo do ensino de História foi desvalorizado durante muitos anos no Brasil. Os efeitos dessa desvalorização podem ser percebidos ainda hoje em muitos espaços, visto que as questões relacionadas ao ensino de História são observadas como algo menos importante em comparação ao que é produzido pela historiografia. Além do mais, as autoras apresentam dicotomias importantes de serem superadas ao se olhar para o campo de ensino de História. Destaco, aqui, as diferenças existentes entre teoria e prática, ensino e pesquisa e universidade e escola. Essas dicotomias se apresentam como distanciamentos e desconexões que marcaram as lutas, as publicações e os sujeitos que construíram o campo de ensino de História. Nesse sentido, Margarida (2003) ressalta que existe uma desconexão entre a formação teórica e as metodologias utilizadas em sala de aula. Ainda que a autora sempre tenha entendido a pesquisa como parte constituinte do trabalho em sala, ela identifica esse distanciamento. Os problemas oriundos disso parecem ser uma questão a ser superada ao se pensar sobre o ensino de História.

A história da constituição do campo de ensino de História é marcada por luta e resistência. Ainda, em resumo, “historicamente excludente, a educação no Brasil se configura como uma das mais antigas dívidas da nação com o seu povo” (OLIVEIRA, 2003, p. 36). Mediante o exposto, entendemos que a dimensão política é fundamental para se pensar sobre ensinar e aprender História. Pode-se afirmar que as professoras e os professores dessa disciplina foram muito visados por silenciamentos e perseguições (GUIMARÃES, 2012). Na

medida em que a História cria, repete e constrói narrativas, ela também se torna um espaço de disputa ideológica.

Apesar de tantos silenciamentos, truculências e perseguições, a proposta de uma educação pública de qualidade (re)existe, e professoras e professores de História seguem e (re)existem. Nesse sentido, a imaginação marca sua presença, na busca de furos, brechas e desvios para se seguir ensinando e aprendendo História, ainda que possamos viver tempos em que a História seja, inclusive, proibida.

Atualmente, assistimos, conduzimos e discutimos a implementação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC e do novo Ensino Médio. Nessas discussões muito se fala em um movimento de encolhimento, achatamento da História no currículo escolar, movimento que se nota em outras disciplinas do grupo que compõem as humanidades, como: a Geografia, Sociologia e a Filosofia. Observa-se que essa pedagogia proposta por competências dilui os campos disciplinares em nomes genéricos de áreas de conhecimento, ocorrendo, assim, um esvaziamento do currículo. Ela também carrega com uma lógica instrumental, na qual os estudantes devem ser preparados para uma eterna adaptação a um mercado de trabalho cada dia mais precário. Ainda que considere essa discussão importante, não pretendo entrar nela; entretanto, aponto que mais uma vez na história do nosso país se atropelou um projeto de educação que vinha sendo construído em diálogo com vários setores da sociedade. Pela medida provisória (MP) nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017), o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e todo o debate e a construção de um plano de educação nacional que vinha acontecendo foi bruscamente acelerado/atropelado, que, em plena pandemia foi sendo implementado por várias escolas sem as devidas elaborações.

Entendo que o estímulo à imaginação é fundamental para podermos buscar entender o passado, organizar o presente e viver futuros em que possamos existir com maior liberdade e amorosidade. “A vida é arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”, e desses encontros e desencontros vamos tecendo aqueles que somos, ou ainda que conseguimos ser. Foi através de muitos encontros e desencontros que cheguei até aqui. Durante a minha história como professora, a imaginação sempre foi uma faculdade que busquei estimular e provocar em aula, através de perguntas, conduções imagéticas, jogos e experiências estéticas. Os estudantes ao longo dessa caminhada responderam às propostas de maneira muito ativa e animada, o que me mobilizou a seguir nessa linha. Aprendo muito com eles e, nesse sentido, entendo que me constituí/constituo através dessas trocas, desses encontros. No encontro em sala de aula me faço professora e, eu diria, também pessoa.

Recebi como herança o gosto pelo imaginar. Minhas primeiras lembranças são marcadas pela imagem da minha Vó passando as tardes a pintar panos de prato, que ela mesmo fazia questão de criar as bainhas com figuras feitas em croché, entoando canções à sombra das taquaireiras. Não tenho dúvida de que a canção do Lupicínio entoada pela voz dela provocou muito do que sou: “A minha casa fica lá detrás do mundo, onde eu vou num segundo quando começo a cantar. O pensamento parece uma coisa à toa, mas como é que a gente voa quando começa a pensar”. Minha mãe e suas narrativas sobre a vida recheadas de histórias mirabolantes, e em muito imaginadas, nas quais frases de impacto repetidas em momentos certos ganham força: “tua cabeça é tua sentença” que forjaram muito do que sou. Mulher que, mesmo depois de viver tantas durezas da vida, não perdeu o gosto pelo brincar e jogar. Meu pai e seus brinquedos de madeira, narrativas de RPG, poemas; que, além de outras coisas, me deu como herança o gosto pela poesia. Carrego comigo a lembrança dos finais de semana em que escutávamos a fitinha gravada com Carlos Drummond Andrade recitando alguns dos seus poemas. Meu irmão, meu cúmplice de mundo, parceiro de criações variadas. Com suas canções, textos, narrações, filmes, brincadeiras e provocações que me inspiraram/inspiram e me lembram sempre que o meu lugar é onde eu quiser estar. Meus dias de infância foram regados de jogos, brincadeiras, sessões de RPG(Role Playing Game), filmes, poemas e canções.

E quando me vi em sala de aula foi nessas vivências que busquei refúgio e inspiração e que fui tecendo através dos encontros com as/os estudantes propostas pedagógicas nas quais a imaginação sempre teve um papel importante. Com jogos, exercícios de imaginação, músicas, filmes, poesias e provocações imagéticas, fomos, eu e as/ os estudantes, construindo aprendizagens e diria também que nos construindo como pessoas. A sala de aula como um espaço de encontro, de acolhimento, de escuta, onde há imaginação, possibilitou que não ficássemos limitados à paisagem tantas vezes hostil em que os estudantes estavam submetidos. Ou, ainda, não tão hostil, mas sem cor, sem graça, tediosa, que fazia os estudantes se afastarem da escola, da sala de aula.

Nesse sentido, penso que a minha experiência escolar também acabou por encaminhar muito da professora que sou hoje. Dificilmente uma docente, ao chegar em sala de aula pela primeira vez, agora como professora e não mais como aluna, não revisita suas experiências escolares. Ainda que não quiséssemos fazer isso, o ambiente escolar, com seus sons, cheiros e narrativas repetidas nos remete às nossas vivências, seja pela repetição das brincadeiras escolares, pelo cheiro do leite em uma caneca de plástico azul, pelos afetos que nos constituem e tantas outras memórias que acabam invocadas. Comigo não foi diferente.

Conto aqui uma das tantas memórias que me constituíram como professora. Quando cheguei ao Ensino Médio me senti muito entediada em sala de aula, com uma sensação de que tudo que fazia nesse espaço era uma mentira. Entendia que não aprendia nada ali e que perdia tempo de vida ficando na escola. Sei bem, atualmente, que aprendi muito nessas experiências escolares, ainda que também seja verdade que muitas vezes existe um pacto de mediocridade nas relações que se faz nas escolas onde a aprendizagem acaba por importar bem pouco. Mas, nessa fase de vida, esse sentimento permeava minhas ações. No primeiro ano do Ensino Médio, busquei dialogar e transformar o ambiente que tanto me reprimia e me aborrecia. Esse movimento me possibilitou curtir mais a ida para a escola, em que aconteceram coisas interessantes a partir disso. Nos dois últimos anos do Ensino Médio, comecei a cansar de propor no ambiente escolar (e encarar as dificuldades de qualquer proposta) e, ainda que tivesse um bom relacionamento com as professoras e os professores, com as/os colegas, e que essas relações me importassem, não conseguia mais me manter dentro da escola. Falo isso literalmente. Sem medo de exageros, devo ter saído das aulas antes de elas terminarem quase todos os dias durante meu segundo e terceiro ano do Ensino Médio (é bem verdade que comecei já a fazer isso no primeiro ano, dependendo da aula).

Eu ia para a aula, mas me via incapaz de aguentar até o final, e, com isso, experimentei várias formas de sair mais cedo sem autorização ou com autorização da escola e dos meus pais. Forjei ligações para escola, pulei cercas e muros, simplesmente saí pela porta da escola em momentos de distração da direção. Me tornei uma especialista em fugas, algo do que não me orgulho, mas tento entender o que motivava tal desespero para sair daquele ambiente. Ao final, pude contar com o auxílio dos meus pais que me fizeram vários bilhetinhos para que eu pudesse usá-los a meu critério para sair mais cedo.

Nessas saídas — ou fugas — da escola conheci outras e outros que, como eu, não suportavam estar naquele ambiente; e, aparentemente, os estudantes que permaneciam o faziam, apenas por medo de castigos e consequências. Boa parte das/dos camaradas de fugas saíam da escola para namorar escondido ou ainda beber ou fumar escondidos, o que não era o que eu fazia, aliás nunca fiz isso nessas minhas saídas, assim como outras e outros também não. Eu fugia da escola para ler, ver filme, ouvir música, pensar em alguma coisa ou escrever. Em algumas dessas vezes, tinha companhia para isso, ou seja, saíamos da escola para ler juntos, ver um documentário, um filme, por vezes até estudar estritamente alguma matéria em questão. Ainda que não frequentasse as aulas, mantinha meus cadernos em dia, realizava os trabalhos e as provas, e entendi muito bem que era isso que precisava fazer para me livrar o quanto antes daquele ambiente que na época eu enxergava apenas como opressor e mentiroso.

Sentia que tinha algo errado, que aprender não podia ser isso. Ao conversar com colegas, via que essa minha sensação era compartilhada por todos, inclusive pelos professores.

Agora entendo o quanto essa situação é complexa, por isso não pretendo analisar profundamente ela por hora, nem achar culpados. Aliás, atualmente compreendo bem mais minhas professoras e professores da época e tenho por elas e eles muita admiração e carinho, ainda que discorde e muito de qualquer pedagogia que se preocupa tão pouco com a aprendizagem e fica mais ocupada em dar conta de um currículo ou de tabelas e relatórios. Sei bem o quanto pode ser cansativo seguir em sala de aula em uma paisagem de desvalorização e de precariedade, mas entendo que, mais ainda nesses momentos, nós, professoras e professores, devemos nos ocupar com a aprendizagem.

O que me interessa nessa história, agora, é o que acontecia ou não acontecia no ambiente escolar que não conseguia encantar nem ao menos uma estudante que já gostava de “estudar”. Ainda que a questão seja complexa e muitos outros fatores estejam envolvidos, quando regressei à escola como professora vi nos olhos das/dos estudantes o mesmo sentimento de perda de tempo, de tédio e de engano, pois eles também achavam que a escola era uma grande mentira. Também assisti a muitos desses alunos pulando muros e cercas, para fugir do espaço escolar. E não apenas observei esses sentimentos e assisti a essas práticas como ouvi delas e deles o mesmo descontentamento que um dia eu também proferi. Através dessas experiências e desses diálogos com as/os estudantes, venho pensando em aulas nas quais se possa provocar, estimular, apresentar e experienciar a aprendizagem como um processo prazeroso, ainda que carregue consigo vários momentos de desconforto.

Nessa busca, motivada pelos diálogos com as/os estudantes, com professoras e professores que fui conhecendo pelo caminho, fui levada a procurar o que comumente costumamos chamar de pedagogias alternativas. Assim, acabei me mobilizando a conhecer e visitar escolas do MST, escolas do campo, escolas que buscavam se orientar pela pedagogia desenvolvida por Maria Montessori, pela pedagogia Waldorf e tantas outras experiências que me foi possível até então ter contato. Foi nesse movimento que tive contato com a proposta da Escola da Ponte em Portugal, com a Escola Projeto Âncora em São Paulo/SP, com a escola Caminho do Meio em Viamão/RS ⁴ e com tantas outras experiências escolares nas quais se pensa a aprendizagem como um processo individual que envolve o ser na sua totalidade e que pode ser estimulado por experiências estéticas e por partilha de vivências, com o incentivo da uma maior autonomia por parte das/dos estudantes, com o estímulo da imaginação, com

⁴ Site da escola: <https://educarparaafelicidade.com.br/>.

momentos alegres partilhados em aula e com a construção de uma rede de afetos no ambiente escolar. Inspirada nessas propostas e nessas pedagogias, juntamente me mantendo em diálogo com as/os estudantes, fui forjando as práticas que propus em aula até então. Essas vivências em sala de aula busquei durante o presente trabalho transformar em experiências, mesmo quando não aparecem de forma direta no texto e são apresentadas através de questões teóricas, são as motivadoras das questões teóricas que intento entender. Ainda foi através dessas vivências que as questões teóricas que busco pensar surgiram.

Nesse sentido, o presente trabalho se propõe a pensar e articular as questões que se apresentaram durante as vivências em sala de aula com alguns teóricos que se debruçaram nessas questões, ou ainda outras que nos parecem estar no pano de fundo das que buscamos promover ou ainda entender ao pensar a aprendizagem em História. Ou seja, aqui se busca que na prática, a teoria não seja outra, contrariando o ditado popular; mas, sim, que a teoria possa servir para encaminhar e compreender questões que surgem durante a prática, buscando que ambas, teoria e prática, auxiliem nas compreensões que intentamos construir e nas práticas que desenvolvemos em sala de aula.

No primeiro subitem do trabalho, vamos olhar para essa paisagem em que estamos inseridos, na qual nossos estudantes também estão e que nos parece ser difícil muitas vezes imaginar, ou ainda fazer qualquer coisa a respeito. Buscaremos entender o quanto pode ser complexo pensar na aprendizagem de História diante do cenário atual e como a imaginação pode ser uma aliada para viver esses tempos.

1. IMAGINAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA

1.1 O vazio da imaginação: os tempos difíceis nos quais ensinamos História hoje.

Vivemos tempos difíceis, nos quais as narrativas de ódio habitam espaços públicos. Se antes essas narrativas habitavam espaços subterrâneos e ficavam no máximo subentendidas em deslizes, ou ainda em práticas veladas, agora elas são defendidas e reivindicam o seu espaço no solo do debate público. Em nome de uma pseudo liberdade de expressão, se relativizam os direitos humanos. Nesse contexto, os espaços de diálogo público vêm sendo minados por esse relativismo que impossibilita o diálogo. Essas narrativas, negam a existência do outro ou proclamam, ainda, o extermínio do outro, impossibilitando qualquer diálogo. Diante disso, perguntamos: qual é o papel da imaginação e do ensino de História nessa paisagem? Nesse contexto, o que podemos fazer como professoras/professores de História? Ainda, como a imaginação pode auxiliar nesse fazer?

Antes de tensionar essas perguntas, recordamos as reflexões que Adorno faz no seu artigo “Educação após Auschwitz”, no qual ele inicia suas considerações dizendo: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (1995, p. 119). De forma semelhante, entendemos que a aprendizagem em História também comporta, ou deveria comportar, uma dimensão de construção ética de si, impossibilitando, assim, quem sabe, que cenas como as presenciadas em Auschwitz se repitam. Nesse sentido, algumas perguntas nos acompanham, e ainda que não tenhamos a intenção de respondê-las no atual trabalho elas nos provocam a seguir pensando e buscando alternativas que nos possibilitem viver outros tempos. São elas: é possível aprender e ensinar História de modo a construir uma sociedade na qual ascensões fascistas, e/ou ainda ideais machistas, racistas e homofóbicas sejam coisas do passado? Como a imaginação pode auxiliar ou ainda possibilitar a construção dessa sociedade? Estudar as mulheres trovadoras pode permitir um olhar, ao mesmo tempo, para a pluralidade do medievo e para o tempo presente? Aprender sobre as relações entre as pessoas na Idade Média permite problematizar o nosso tempo presente e as relações que estabelecemos uns com os outros?

A atual conjuntura brasileira⁵ e mundial nos leva a pensar sobre a importância de encontrar desvios, brechas, furos e outras formas de se relacionar com o mundo e com os outros seres do mundo. Em muitos momentos nas nossas salas de aula, nós, professoras e professores de História, parecemos ter nos transformado em anunciadores do final do mundo. Nessas aulas, identificamos os terrores do tempo em que vivemos, descrevemos terrores passados e concluímos que o futuro será ainda pior. Mesmo ainda quando isso não é dito literalmente, é a conclusão que surge diante desse tempo linearmente encadeado, em que o futuro é sempre um desdobramento do passado e do presente, no qual não somos agentes da história, e sim resultados dela. No qual é sempre o outro que fez alguma coisa ou que não fez alguma coisa, e nós apenas assistimos quando muito a história acontecer.

Seguidamente, no final das aulas, as alunas e os alunos declaram a sua incapacidade de imaginar qualquer futuro possível. É como se estivéssemos presos em um presente que sufoca, olhando para um passado que não passa, que insiste em reaparecer com roupagens diferentes, mas trazendo os ecos da mesma forma de se relacionar com o mundo e com os outros seres do mundo. Mais ainda, as/os estudantes externam o desejo de viver em um mundo no qual as relações éticas, racionais e amorosas virem regra e não exceção. Nessas falas, observo que alguns estudantes creem que nunca experienciaram esse tipo de relação.

Sendo assim, perguntamos: será que o cultivo do amor, como uma ação ética, não seria um caminho viável para esses tempos? Adorno (1995) defende que a sociedade, ao começar a supervalorizar os objetos e incorporar uma felicidade ligada ao ter e não ao ser, não desenvolve a capacidade de amar. O autor afirma: “todas as pessoas hoje, sem qualquer exceção, sentem-se mal-amadas, porque não são capazes de amar suficientemente [...]” (ADORNO, 1995, p. 134). O pensador alemão ainda ressalta que a principal condição psicológica para que Auschwitz tenha sido possível foi a incapacidade de identificação. Teria sido para o autor essa incapacidade que levou o povo alemão a permitir tal atrocidade. Ao ler

⁵ Alguns artigos que podem auxiliar a olhar para essa paisagem: DEMIER, Felipe. **Depois do Golpe: A dialética da democracia blindada no Brasil**. Rio de Janeiro : Mauad X, 2017 ; **Golpe em Brasil. Genealogia de uma farsa** / Buenos Aires: CLACSO, junho de 2016; ALMEIDA, Ronaldo de. **Deus acima de todos**. In: Vários autores. (Org.). **Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, v. 1, p. 23-33; ALONSO, Angela. **A política das ruas: protestos em São Paulo de Dilma a Temer**. Novos Estudos Cebrap, São Paulo, n. especial, p. 49-58, jun. 2017; FELTRAN, Gabriel. **Fronteiras de tensão: política e violência nas periferias de São Paulo**. São Paulo: Ed. Unesp/CEM, 2011; FONSECA, Alexandre Brasil; ADAD, Clara Jane (orgs.). **Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015): resultados preliminares**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2016; MENDES, Conrado Hubner. **A política do pânico e circo**. In: Vários autores. CIOCCARI, D.; PERSICETTI, S. **Armas, ódio, medo e espetáculo em Jair Bolsonaro**. Revista Alterjor, v. 18, n. 2, p. 201-214, jul. 2018; SILVEIRA, Éderson Luiz da (org.). **Os efeitos do autoritarismo: práticas, silenciamentos e resistência (im)possíveis**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

o seu texto, parece-me que se pode extrair que o amor poderia ser um caminho para a não repetição de Auschwitz. Entretanto, mesmo que se possa inferir tal leitura de alguns argumentos que o autor apresenta, o próprio Adorno (1995) não parece ter nenhuma crença nessa solução.

O pensador da escola de Frankfurt está convencido de que o amor, sem exceção, não é praticado por ninguém. Adorno entende que não se pode cobrar os pais e professores por não ensinarem as crianças a amar, porque eles mesmos não o sabem. O pessimismo de Adorno em relação à solução pelo cultivo da capacidade de amar fica evidente. Porém, o autor aponta uma solução possível: a conscientização dos sujeitos por aspectos racionais, que busquem conduzi-los à percepção da sua incapacidade de identificação com os outros, ou seja, da sua incapacidade de amar. No entanto, Adorno alerta que esse caminho não leva a uma solução do problema, apenas pode auxiliar na direção de uma solução.

Mais otimista em relação a nossa capacidade de amar, bell hooks (2020) ressalta a importância da construção de relações mais amorosas para que se possa vivenciar uma sociedade na qual o machismo, o racismo e o fascismo não sejam mais reproduzidos e, quem sabe, assim, outros tempos sejam vividos. A autora propõe o cultivo de uma ética amorosa que só é possível quando nos desligamos da ideia de dominação e de poder. Para hooks, só conseguiremos construir uma sociedade igualitária quando formos capazes de cultivar uma ética amorosa.

Diante do exposto, perguntamos: será que a aprendizagem de História e o cultivo da faculdade de imaginar podem auxiliar ou ainda possibilitar a construção ética dos sujeitos? Também questionamos se as nossas aulas de História não poderiam ser um espaço de encontro com outras formas de se relacionar e existir no mundo, ampliando assim as possibilidades dos estudantes de experienciar a vida. Dessa forma, quem sabe, a aula de História poderia se tornar um espaço de construção de formas amorosas e éticas de se relacionar consigo e com os outros no mundo.

Lembramos também que a história é cheia de experiências de relações amorosas e gratuitas. Corrêa (1936) apontava a necessidade das aulas de História contemplarem outras histórias: “A história não é somente feita de heroísmo, de fragor, de armas, de torrentes de sangue, de golpes diplomáticos, de acertos e desacertos políticos. É também feita de amor” (CORRÊA, 1936, p. 12). Embora o autor apontasse que a história também é feita de amor, o que o levava a defender a sua posição era sua crítica à História enfadonha, que enfatizava atos administrativos e nomes de personagens históricos. Além disso, ele também tinha uma preocupação com um maior engajamento das mulheres em aprender história. Aqui não temos

a intenção de problematizar as intenções de Viriato, mas gostaríamos de lembrar que a história também é feita de amor.

Nesses tempos em que vivemos, muitas vezes parece ser difícil lembrar que a história também é feita de amor. É difícil fazer qualquer coisa, como se estivéssemos anestesiados diante dos acontecimentos que não cessam de acontecer. O texto “Tempos precários: aceleração, historicidade e semântica neoliberal”, de Rodrigo Turin (2019), pode auxiliar a olhar para essa paisagem sufocante e buscar articular essas tantas dimensões que englobam o ensinar e o aprender História.

Turin (2019) inicia seu texto citando Ernst Bloch e a sua ideia de “não contemporaneidade”. Essa escolha não se fez por acaso, afinal Bloch “esforçava-se para entender os motivos da derrota vivida por sua geração, traduzida na ascensão do fascismo e no fracasso da esquerda em potencializar para si as forças liberadas pela crise do capitalismo” (TURIN, 2019, p. 7). Ademais, Bloch identificou uma multiplicidade de tempos vividos; para elaborar esses tempos desconexos, era preciso construir uma “dialética em diferentes níveis”. Essa dialética em diferentes níveis seria “capaz não apenas de ler as distintas camadas históricas em jogo, mas, acima de tudo, de oferecer à esquerda uma orientação para delas se apropriar” (TURIN, 2019, p. 7). Bloch enxergava uma potência libertadora nesse choque de tempos vividos na chamada contemporaneidade. Para o autor, a esquerda teria errado ao ignorar os aspectos afetivos e irracionais, enquanto os nazistas, pelo contrário, haviam se ocupado justamente destes aspectos (TURIN, 2019). Assim:

Impossível ler as páginas angustiadas de Bloch e não pensar em nosso próprio tempo contemporâneo, igualmente assombrado por tantas forças do passado. No caso brasileiro, a sombra duradoura da ditadura, o anticomunismo histórico, concepções religiosas da sociedade e da política, o passado escravista e patriarcal – para nomear apenas alguns dos fantasmas que passaram a assombrar a cena contemporânea. Apesar de todas as diferenças entre seu(s) tempo(s) e o(s) nosso(s), o testemunho de Bloch surpreende os leitores contemporâneos pela força das analogias que sugere. Como não ver nesses ressurgimentos de imagens do passado um meio de grupos sociais darem vazão a sentimentos de raiva, ressentimento e impotência frente a mudanças profundas que vêm afetando a sociedade? Como não identificar as semelhanças entre o rancor da classe média e seu apego a contranarrativas negacionistas e arcaicas que prometem o retorno a uma pureza originária inexistente? Como não pensar no mesmo hiato entre uma forma subjetiva de viver as contradições sociais e as condições objetivas do capitalismo, marcadas, agora, pelos efeitos desestruturantes de uma razão neoliberal cada vez mais onipresente? Como, enfim, não se identificar com o sentimento de fracasso e de espanto diante da ascensão de agentes reacionários ao poder, colocando em perigo elementos mínimos de um horizonte democrático e igualitário? (TURIN, 2019, p. 8)

Como dito por Turin, é impossível não pensar na paisagem que vivemos atualmente quando nos deparamos com as angústias e interpretações de Bloch. Contudo, apesar dessas

semelhanças, Turin aponta que Bloch se via capaz de distinguir uma contemporaneidade autêntica de outra inautêntica e que, atualmente, fazer isso se tornou mais complexo. Para ele, o nosso tempo de crise é “[...] acima de tudo, também uma crise de representação do tempo” (TURIN, 2019, p. 9).

Assim, segundo Turin, apontar ou ainda identificar uma relação hierárquica nessa multiplicidade de tempos não nos é mais possível. Não, pelo menos, sem nos tornarmos “agentes reacionários do presente ou não contemporâneos da nossa contemporaneidade” (TURIN, 2019, p. 10). Então, o que pode ser feito? Turin aponta como uma saída possível “[...] pensar a contemporaneidade como uma cotemporalidade,” isto é, como uma “concordância de tempos múltiplos”, marcada por uma “multiplicidade não resolvida”⁶ (TURIN, 2019, p. 11). Dessa forma, essa contemporaneidade não teria contida nela uma ideia de totalidade. Ademais, essa experiência com tempos múltiplos levaria os sujeitos a “[...] questionarem sua condição espacial de possibilidade, considerando as dimensões de dominação social, as forças econômicas e os interesses geopolíticos” (TURIN, 2019, p. 11).

Além disso, Turin argumenta que uma investigação dos mecanismos de sincronização dos tempos pode ser uma chave de leitura interessante para tais momentos. O pesquisador identifica que a dimensão climática, a aceleração e a ubiquidade das novas tecnologias e o neoliberalismo são eixos fortes de sincronização. (TURIN, 2019) Talvez o mais complexo de entendermos é que o neoliberalismo “fala *através de nós*, no cotidiano em que nos sincroniza” (TURIN, 2019, p. 19). Assim, reproduzimos os valores neoliberais muitas vezes sem ao menos nos darmos conta.

Guimarães (2004), ao pensar sobre a educação ambiental, alerta que se deve cuidar para não sustentar a hegemonia de uma visão de mundo que se deseja alterar. A tradição biológica mecanicista nos deixou como herança uma compreensão dicotômica da relação sujeito humano e ambiente. Essa, nos leva a enxergar o mundo de maneira fragmentada, sem ao menos nos darmos conta disso. Nesse sentido, o neoliberalismo vem sendo reproduzido até mesmo por aqueles que desejariam que ele nunca tivesse existido. Por exemplo, muitas práticas desenvolvidas nas escolas com o propósito de estimular nos estudantes uma consciência ecológica propõem o uso do reaproveitamento de garrafas pet. Eu mesma participei como professora e como estudante de inúmeras gincanas escolares nas quais arrecadamos garrafas que depois foram vendidas ou ainda se buscou produzir artesanatos ou outras formas de reaproveitamento delas. Essas experiências, sem dúvida, promoveram

⁶ Turin nesse trecho faz menção a: Lionel. *Brouhaha: Les mondes du contemporain*. Lagrasse: Verdier, 2016.

aprendizagens, e entendo que também foram significativas dentro do contexto escolar. Não tenho como intenção criticar a proposta de reciclagem e muito menos o trabalho desenvolvido nas escolas, mas pensar sobre as práticas que desenvolvemos e como podemos reproduzir valores que desejamos como professoras e professores alterar ou ainda que são fomentadores de práticas diametralmente opostas às que desejamos cultivar.

Nessas experiências, pude observar, como professora e como aluna, que inúmeras vezes os estudantes compravam mais refrigerantes para realizar ou participar das atividades. Assim, ao invés de construir um entendimento sobre o consumismo e suas consequências, o que fizeram ao final foi consumir mais do que normalmente faziam durante aquele período para que, assim, pudessem reciclar ou ainda ganhar mais pontos na gincana ou na atividade em questão. Além disso, também não se conversou nessas ocasiões sobre o uso de garrafas pets ao invés de garrafas de vidro e muito menos sobre a pegada ecológica deixada pela produção dos refrigerantes, tão pouco tocou-se na visão de mundo que está por detrás dessas práticas de consumo. Parece-me, assim, que muitas vezes não se aborda o que mais importa, o que permite que olhemos para a natureza como algo apartado de nós e que, portanto, pode ser explorada de qualquer forma. Nesse sentido, identifico que se faz necessário que façamos um movimento de olhar para a visão de mundo que reproduzimos nas nossas práticas diárias.

Nessa mesma direção, o artigo “Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar”, do professor Fernando Seffner (2013), nos provoca a fazer um movimento crítico em relação às nossas práticas no ambiente escolar, inclusive das mais bem intencionadas, se ao final não estão reproduzindo valores que pensávamos estar alterando. No texto, o autor apresenta alguns desafios que são encontrados quando se intenta modificar regimes de desigualdade na escola que envolvem sexualidade e gênero. Para isso, ele utiliza a etnografia de cenas escolares de três escolas públicas de Porto Alegre/RS que tentavam promover ações de “respeito à diversidade” e “combate à homofobia”. Seffner chega, ao final desse movimento, a uma hipótese em que identifica que as ações escolares, ao buscarem valorizar a diversidade sem tocar no estatuto da heteronormatividade, acabam por terem seu alcance comprometido. Interessante ler as observações etnográficas feitas pelo autor, nas quais é possível identificar que em algumas situações nos parece que inclusive as piadas, deboches e provocações cometidas com as/os estudantes que fogem do padrão normativo se intensificaram depois das propostas desenvolvidas pelas escolas que buscavam promover “respeito à diversidade”.

Wendy Brown nos aponta como podemos estar sendo reprodutores de visões de mundo que não desejamos reproduzir. Influenciada por Michel Foucault e pela teoria crítica

da Escola de Frankfurt, a autora provê discussões sobre a relação entre o neoliberalismo e a democracia. Em seus trabalhos, Brown identifica que a nova direita tem se colocado de maneira agressiva e violenta contra a razão, as instituições democráticas, a ciência e também contra a laicidade. A pensadora busca entender como a racionalidade neoliberal conseguiu criar um terreno capaz de permitir e sobretudo legitimar forças antidemocráticas.

No livro “Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente” (2019), a pensadora aponta que podemos identificar em várias democracias pelo mundo forças de extrema direita habitando espaços de poder e inclusive assumindo cargos de poder. Brown cita como exemplos Hungria, Polônia, Estados Unidos, Rússia, Índia e Israel. Ainda aponta que podemos identificar neonazistas no parlamento italiano e alemão, a ascensão de um nacionalismo branco na Escandinávia, além de regimes autoritários ganhando solidez na Turquia e no Leste Europeu, sem falar no Brexit, encaminhado pela xenofobia.

Ainda nessa obra, Brown defende que existe uma disposição que junta o neoliberalismo com a moralidade tradicional e que vem animando campanhas de direita pelo mundo todo. Essas campanhas identificam como privação à liberdade qualquer política social que busque acabar com a reprodução das hierarquias de raça e gênero, assim como também as políticas que tentam promover correções das desigualdades entre classes sociais. Para a autora, a proposta neoliberal busca acabar com a democracia e com os esquemas de justiça social que até então fomos capazes de desenvolver em nome dos mercados, dos valores morais e da liberdade individual. A pensadora recorda Foucault (2008), que já apontava o neoliberalismo como uma *condução de condutas*, e alerta:

O neoliberalismo é tanto um modo específico de racionalidade, quanto uma produção de sujeitos, uma “condução de condutas” e um esquema valorativo. Ele dá nome a reações políticas e econômicas historicamente situadas contra o keynesianismo e o socialismo democrático, assim como à prática mais generalizada de transformar em econômicas as esferas e atividades até então governadas por outras ordens de valor. Contudo, em suas diferentes encarnações em países, regiões e setores, em suas diferentes interseções com culturas existentes e tradições políticas, e, acima de tudo, em suas convergências e absorções de outros discursos e desenvolvimentos, o neoliberalismo toma formas diferentes e cria conteúdos e detalhes normativos diversos, diferentes idiomas. É globalmente onipresente, porém desunificado e desidêntico a si mesmo, no espaço como no tempo. (BROWN, 2018, p.13-4)

Benjamin(1991), ao identificar que o capitalismo se tornou uma religião, percebe que o sistema capitalista e as suas práticas promovem uma visão de mundo, uma forma de se relacionar e de se viver, em que o principal fundamento é o acúmulo de capital. Nesse sistema, a vida humana e não humana tem menos importância do que o lucro e o dinheiro.

Agamben (2007, p. 70), mencionando Benjamin, ressalta que: “[...] o capitalismo como religião não tem em vista a transformação do mundo, mas a destruição do mesmo”. Dessa forma, não se trata de uma forma outra de transformação do mundo, mas de uma forma de destruição do mundo. Em “*Benjamin e il capitalismo*”, Agamben (2013) é categórico ao dizer que o capitalismo como religião crê no dinheiro. O dinheiro vira Deus, e é esse Deus que louvamos. O filósofo alemão ressalta que “o capitalismo serve essencialmente à satisfação das mesmas preocupações, tormentos e inquietudes aos quais outrora davam resposta às chamadas religiões” (BENJAMIN, 1991, p. 100). Dessa forma, para Benjamin (1991), o capitalismo pode ser visto como uma religião cultual⁷ de culto permanente. Ademais, para o filósofo, o culto capitalista não tem intenção de trazer redenção, mas está destinado à própria culpa.

Assim, como já mencionado, o capitalismo como religião é uma religião cultual, ou seja, nada nele tem significado que não esteja em relação imediata com o culto, ele não tem dogma específico nem teologia (AGAMBEN, 2013). Dessa forma, técnicas do capitalismo — de compra e venda de mercadorias, investimento de capital, operações financeiras, especulações e várias outras — são análogas a um culto religioso. O culto ao capitalismo também permite divindades que são objeto de adoração. Benjamin (1991) compara as imagens de santos de diferentes religiões com as notas de dinheiro de diversos países e observa que (em forma de papel-moeda) ele seria um objeto de culto semelhante aos santos religiosos.

O culto na religião capitalista é permanente, “não é possível, aqui, distinguir entre dias de festa e dias de trabalho, mas há um único e ininterrupto dia de festatrabalho, no qual o trabalho coincide com a celebração do culto” (AGAMBEN, 2013, p.33). Os adoradores da religião capitalista seguem sempre tensos e atentos aos rituais na bolsa — a descida e a subida de cotações de ações. Não existe trégua. Essas práticas da religião capitalista sobrepujam os seres humanos o tempo inteiro. A religião capitalista parece impossível de deter e impossível de escapar. Contudo, ao contrário de outras, ela não está disposta a trazer redenção, mas está comprometida com a própria culpa. Benjamin afirma que o capitalismo é:

Uma monstruosa consciência culpada que não conhece redenção transformando-se em culto, não para expiar nisso a sua culpa, mas para a tornar universal... e para, no final, capturar o próprio Deus na culpa... Deus não morreu, mas foi incorporado no destino do homem (BENJAMIN, 1991, p. 101).

⁷ Aqui religião é entendida não mais com *religare* (o que liga e une o humano ao divino), mas como *relegere* (que é aquilo que cuida para que homens e deuses fiquem distintos).

Dessa forma, não existe expectativa de expiação, pois o endividamento para com o capital é crescente e perene. O mais pobre pede emprestado dinheiro para conseguir pagar seus débitos, e os mais ricos precisam eternamente alargar seu capital (ou correm o risco de perderem para concorrentes). No capitalismo, o que cabe como solução é intensificar o sistema, ou seja, fomentar o acúmulo de mercadorias. Essa solução só aumenta e estimula um estado de eterna aflição. Benjamin (1991) afirma que esse procedimento faz dessa aflição um estado religioso do mundo, justamente onde se “deveria esperar a salvação”. Para os adoradores da religião capitalista, nada é mais importante do que o dinheiro (“*believes on the pure belief*”). Os seus mais fiéis adoradores são capazes de justificar atrocidades em nome desse Deus chamado dinheiro. Como já dito anteriormente, não se trata de uma forma outra de transformação do mundo, mas de uma forma de destruição do mundo.

Nesse sentido, entendemos que se faz necessário identificarmos as brechas existentes no presente e criarmos nossos próprios desvios para podermos viver novos “agoras” e criarmos quem sabe outros futuros. Benjamin, em “As teses sobre o conceito de história” (1985), aponta uma saída possível para a catástrofe promovida pelo capitalismo, qual seja, a de uma revolução promovida pelos vencidos. O autor faz críticas às concepções de história propostas pela social-democracia, pelo positivismo e pelo historicismo, que acabam por defender um modelo historiográfico que acredita e defende o progresso de história e de leis científicas que balizam o processo histórico. Em oposição, ele defende que o futuro está em aberto e pode ser construído pela ação dos vencidos no presente, e não é necessariamente o resultado do progresso científico e econômico.

Benjamin entende que o processo de transmissão de cultura é sempre conduzido por aqueles que venceram e que o historiador não pode esquecer disso. Ou seja, para Benjamin, o que se perpetua de geração para geração é a cultura dos vencidos. Dessa forma, o pensador entende que a pesquisa histórica deve buscar as experiências dos sujeitos que foram vencidos para, quem sabe assim, construir outras possibilidades de experienciar a vida em sociedade. A compreensão de Benjamin sobre a reconstrução do passado entende que o historiador deve analisar os eventos como são vistos a partir do momento presente, ou seja, para se poder “escovar a história a contrapelo” é preciso que o historiador tenha em mente a influência e a ação no presente. Sendo que, para o autor, todos os documentos da cultura são documentos da barbárie:

Nunca houve um documento da cultura que não fosse também um documento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o

processo de transmissão da cultura. [...]Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo (BENJAMIN, 1985, p. 225).

Na medida que Benjamin identifica que a tradição histórica não pode nos apresentar nenhuma fonte ou obra de maneira neutra e que muitos acontecimentos, sujeitos, obras não chegaram até nós nos dias de hoje por que foram negligenciadas e ignoradas não somente de forma consciente, mas em muito de forma inconsciente, não se pode deixar de revisitar a história e buscar conhecer/identificar esses outros tantos sujeitos, acontecimentos, documentos que foram ignorados, ou ainda pouco investigados.

A concepção de história proposta por Benjamin implica que todos os acontecimentos devem fazer parte da história: “nada do que algum dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1985, p. 223). Nesse movimento de resgate dessas outras histórias Benjamin identifica que é possível uma redenção para a barbárie. Através do resgate dessas histórias, feito de forma crítica e sempre articulando com o presente, e, na proposta do pensador, não esquecendo da luta de classe para reorganizar esses fragmentos históricos, poderia-se construir um caminho para a redenção. O passado, nesse entendimento, pode assumir uma forma outra por essa reorganização no presente, e isso possibilitaria uma redenção.

O conceito de história proposto por Benjamin pode auxiliar-nos a organizar essa paisagem em que nos encontramos e, quem sabe, apontar uma solução, ainda que estejamos cansados, bombardeados de informações e seja difícil organizar qualquer coisa. Byung-Chul Han (2015) entende que experienciamos a sociedade do cansaço; para o autor, a humanidade está cansada, cansada demais inclusive para se importar com os outros, e incapaz de perceber que dependemos da alteridade para nos constituirmos enquanto sujeitos. Han afirma: “[...]o cansaço do esgotamento não é um cansaço da potência positiva. Ele nos incapacita de fazer qualquer coisa” (HAN, 2015, p. 76).

Nesses tempos, “os indivíduos são levados a considerar os outros, em primeiro lugar, como inimigos em potencial” (TURIN, 2019, p. 45). Isso explica o eterno estado de alerta que se impõe aos indivíduos que vivem esses tempos. Turin também aponta “o ódio como um poderoso sincronizador em tempos de crise” (TURIN, 2019, p. 45). Parece mesmo que o ódio é um sincronizador nesses “tempos precários”. Como já dito, não vem sendo fácil viver esses tempos. Contudo, será que não é possível outras formas de existir, resistir e viver? Afinal, o que podemos fazer como professoras e professores de História?

Talvez, além do ódio, o amor seja também um poderoso sincronizador de tempo. Roberto Freire defende que “é o amor e não a vida o oposto da morte” (FREIRE, 1990). Para

o anarquista do amor, é pelo cultivo do amor como exercício ético e libertário que podemos afirmar nossas existências e criar “agoras” e, quem sabe, assim, viver outros tempos. Para o autor de *Utopia e Paixão: a política do cotidiano*: “tragicamente, o ser humano se habituou a viver de migalhas do amor, porque na sociedade capitalista há uma regra infalível: quem ama não fica rico” (FREIRE, 1987, p. 139). Dessa forma, o autor propõe um exercício de amor marginal:

Nessas condições de vida só é possível o amor na marginalidade, nas catacumbas que a revolução do cotidiano vai criando para nós. Dessas trincheiras vamos inventando novas formas de amar, criando amores que os autoritários desconhecem, por isso não o temem e não o caçam, pelo menos durante algum tempo. Nesse tempo é que ganhamos espaço e vida, nele cultivamos a esperança, nos armando de forças e estratégias próprias para a luta guerrilheira no plano social (FREIRE, 2001, p. 102).

De forma semelhante, Erich Fromm (1958) no seu livro *A arte de amar* defende o ato de amar como uma ação de liberdade e de ética possível diante do capitalismo⁸. O autor vai além e afirma que “a sociedade deve ser organizada de modo tal que a natureza social e amorosa do homem não se separe de sua existência social, mas se unifique com ela” (FROMM, 1958, p. 179). Ele entende que a natureza do capitalismo não é compatível com a natureza do amor, pois no capitalismo as ações são justificadas pelo lucro, enquanto no amor as ações são gratuitas. Entretanto, Fromm ressalta que:

Mesmo que se reconheça ser o princípio do capitalismo incompatível com o princípio do amor, deve-se admitir que o ‘capitalismo’ é, em si, uma estrutura complexa e constantemente mutável, que ainda permite boa porção de não-conformismo e de latitude pessoal (FROMM, 1958, p. 169).

Vale lembrar, mais uma vez, da proposta feita por bell hooks (2020), de cultivarmos uma postura ética e amorosa como solução de enfrentamento a práticas violentas que promovem silenciamentos e extermínios de tantos seres do mundo. Assim, entendemos que nesse momento tão complexo que vivemos é mais que preciso imaginar, articular, pensar outras formas de viver e se relacionar com os outros e com o mundo. Nos tempos em que os desenhos de pássaros são proibidos, é preciso investirmos na imaginação e, quem sabe, também no amor como ação ética, buscando perceber brechas, fissuras e desvios. Nesse

⁸ “Pessoas capazes de amar, sob o presente sistema, são necessariamente exceções. O amor é, por necessidade, um fenômeno marginal nos dias atuais da sociedade ocidental. Não tanto porque muitas ocupações não permitiriam uma atitude amorosa, mas porque o espírito de uma sociedade centralizada na produção, ávida de artigos, é tal que só o não-conformismo pode defender-se com sucesso contra êle” (FROMM, 1954, p. 169).

sentido, a história narrada por Eduardo Galeano (2011, p. 28), no livro *Mulheres*, inspira a re(existir) nesses tempos nos quais os pássaros são proibidos:

PÁSSAROS PROIBIDOS

Nos tempos da ditadura militar, os presos políticos uruguaios não podem falar sem licença, assoviar, sorrir, cantar, caminhar rápido nem cumprimentar outro preso. Tampouco podem desenhar nem receber desenhos de mulheres grávidas, casais, borboletas, estrelas ou pássaros.

Didaskó Pérez, professor, torturado e preso por ter idéias ideológicas, recebe num domingo a visita de sua filha Milay, de cinco anos. A filha traz para ele um desenho de pássaros. Os censores o rasgam na entrada da cadeia.

No domingo seguinte, Milay traz para o pai um desenho de árvores. As árvores não estão proibidas, e o desenho passa. Didaskó elogia a obra e pergunta à filha o que são os pequenos círculos coloridos que aparecem nas copas das árvores, muito pequenos círculos entre a ramagem:

– São laranjas? Que frutas são?

A menina o faz calar:

– Shhhh.

E em tom de segredo explica:

– Bobo. Não está vendo que são olhos? Os olhos dos pássaros que eu trouxe escondidos para você.

Nessa direção, a aula de História pode ser um espaço de encontro dos estudantes com formas outras, não necessariamente similares às que esses indivíduos estão acostumados a vivenciar no seu dia a dia. Dessa forma, a aprendizagem em História pode propiciar um encontro com inúmeras formas de experienciar a vida. Ainda nos parece que a faculdade de imaginar é fundamental para esses encontros e para podermos imaginar, e quem sabe enfim vivenciar, tempos de amorosidade. Se não tempos de amorosidade, pelo menos tempos nos quais as ascensões fascistas sejam coisas do passado.

Se nesses tempos fica difícil imaginar qualquer futuro possível, que possamos exercitar a imaginação e criar possibilidades de novos agoras que possam propiciar assim quem sabe outros futuros que não sejam extensão de um presente que sufoca. Assim sendo, a imaginação nos parece uma faculdade fundamental para esses tempos e para todos os outros também, já que a imaginação como aqui entendida é faculdade que se relaciona e de certa forma lubrifica todas as outras. Ademais, nos parece que a faculdade de imaginar dentro da aula de História pode gerar um movimento ético por parte dos estudante, para que eles possam se mobilizar, ou ainda serem provocados a se construir eticamente.

Na busca de definirmos o que estamos entendendo como imaginação nesta pesquisa, definiremos um conceito de imaginação a ser mobilizado durante o trabalho, possibilitando assim que possamos lograr nossa intenção de pensar sobre a influência da imaginação na aprendizagem de História e se a aprendizagem de História fomentada pelo estímulo da imaginação pode provocar um movimento ético por parte dos estudantes. Dessa forma, no

próximo subitem construiremos o conceito de imaginação a ser articulado e pensado no presente trabalho.

1.2 Imaginação: compreendendo e criando realidades.

"Imaginação é quando a inteligência se diverte."

Rita Lee

Quando falamos em imaginação, por vezes, podemos identificá-la como algo ligado a uma subjetividade onírica ou ainda a uma atividade/capacidade humana não ligada à racionalidade. A imaginação muitas vezes é considerada apenas uma fruição livre e despreocupada que muito pouco (ou nada) tem a ver com aprendizagem conceitual.

Com a intenção então de definir tal conceito a ser mobilizado nessa pesquisa e de pensar sobre seu papel na aprendizagem em História, vamos nos amparar em uma discussão conceitual proposta por Sartre em seu livro *A imaginação* (2008), no qual o autor busca construir uma história filosófica sobre a imaginação. Além disso, também será importante para se pensar a imaginação nessa pesquisa o conceito de imaginação para Blanchot (1987), assim como para Bachelard (1989), e de imaginação histórica de Hayden White (2019). Depois, seguiremos pensando sobre imaginação e sua relação com a aprendizagem em História e na construção ética dos estudantes.

Antes de fazermos esse movimento e nos debruçarmos sobre a imaginação, se faz necessário definirmos o que estamos entendendo por essa transformação ética de si, esse movimento de construção, ou ainda esse olhar para si mesmo como objeto de transformação. Entende-se que a transformação ética de si dentro da aula de História é um movimento onde o sujeito pensa nas suas ações de vida, desenvolvendo capacidade de compreender e se relacionar com a história da humanidade na busca de perceber onde e como ele pode atuar para se relacionar de maneira a construir relações mais respeitadas, em que preconceitos de gênero, raça e classe social não sejam reproduzidos. Ainda, essa construção ética de si pode ser entendida como um movimento de compreensão de si e uma busca de uma melhor conduta nas relações construídas no presente.

Foucault, (2010) em *Hermenêutica do Sujeito*, olha para as variadas formas que foram incorporadas pelos humanos ao pensarem sobre si mesmos na intenção de se compreenderem. Nessa intenção de identificar os conjuntos de práticas de si praticadas pelos sujeitos ao longo da história, o autor identifica que a partir da era cristã a ideia de cuidado de si acaba por se

vincular com algo imoral; seria, então, a renúncia de si que possibilitaria uma possível salvação da alma humana. O autor francês se debruça nos textos produzidos na antiguidade para pensar questões que ele identifica no presente. Assim, o estoicismo, o platonismo, assim como o epicurismo, servem de material para se pensar a atuação no presente. Com inspiração nas técnicas de si praticadas na Antiguidade, Foucault pensa uma estética da existência, que pressupõe uma ética de si.

Para o autor da *A Hermenêutica do Sujeito*, a ética seria a possibilidade do sujeito se construir e elaborar modos de subjetivação. Eribon (1996) entende que Foucault propõe uma estética da existência que possibilitaria que os sujeitos através das práticas de cuidado de si se constituíssem como obras de arte. Esse movimento teria como fundamento a experiência, além do desenvolvimento de uma autonomia por parte do sujeito que se lança a se construir como obra de arte. Dessa forma as “artes da existência”, ou ainda as “práticas de si”, comentadas por Foucault, poderiam ensejar o pensamento de práticas educativas capazes de provocar movimentos éticos por parte dos estudantes. O autor francês em uma entrevista se diz surpreendido ao perceber que em nossa sociedade “[...]a arte se tornou algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida[...].” (FOUCAULT apud ERIBON, 1990, p. 310). Assim, propõe que os sujeitos deveriam se construir como obras de arte e desenvolver uma estética da existência.

Para Foucault, as práticas de cultivo de si auxiliaria os sujeitos a se inventarem e se construir eticamente, esteticamente e politicamente. Dessa forma, os sujeitos se fariam livres ao construir suas próprias existências, criando uma estética da existência e desenvolvendo uma arte de viver a vida, na qual a vida é entendida como obra de arte. Foucault de certa forma segue as provocações e o convite feito por Nietzsche (2012) de transformar as nossas vidas em obra de arte e de compreender a dimensão artística ligada à dimensão ética capaz de promover uma estética da existência.

A professora Nadja Hermann, que também busca pensar em uma arte de viver a vida, faz algumas críticas ao Foucault, essencialmente quando ele afirma que procurar uma forma moral a ser aceita por todos é uma proposta catastrófica (FOUCAULT, 2006). Hermann (2008, p. 26) defende que existe “[...] um mínimo de normas morais, validadas intersubjetivamente, que constituem nosso *ethos* e sem as quais se torna muito difícil edificar a formação humana”. A autora identifica que para conseguirmos construir um universo coletivo é preciso desenvolvermos um *ethos geral*; dessa forma, é preciso que criemos uma relação entre a estética e a moral na construção de uma arte de viver, em que o particular e o

universal sejam capazes de produzirem juntos um mundo compartilhado. Para a autora, no jogo entre o universal e o particular é que se fariam as movimentações éticas dos sujeitos.

No presente trabalho não temos intenção de dar conta dessas discussões, ainda que elas nos auxiliem a pensar nossas práticas. A ideia da construção de uma arte de viver a vida vinculada a uma construção ética de si que possibilita pensar e se projetar no mundo de maneira ética é fundamental para pensarmos o que entendemos ao falarmos do movimento ético que tentamos provocar em nossas aulas. Em suma, quando falamos sobre essa construção ética de si, movimento ético, construção de si, estaremos entendendo que essa construção ética de si se refere a um movimento por parte dos estudantes de repensarem suas ações no presente e buscarem se desenvolver como sujeitos éticos, estéticos e políticos que participam da construção de uma sociedade menos desigual e mais plural. Assim sendo, nessa hipótese a imaginação ao ser provocada em aula de História poderia, quem sabe, auxiliar nesse processo, no sentido de gerar esse movimento interno de um olhar para si e suas atitudes por parte dos estudantes.

Com o propósito de seguirmos pensando sobre a faculdade de imaginar e a aprendizagem em História, vamos buscar definir o conceito que foi mobilizado durante a pesquisa. Para Sartre (2008), a imaginação é a faculdade que possibilita que possamos conhecer, compreender e nos colocar no mundo. A imaginação e a percepção são postas pela consciência. Assim, a imaginação está intimamente ligada com a nossa capacidade de pensar, compreender e de nos relacionar com outros do mundo. O filósofo existencialista identifica que a faculdade de imaginar é fundamental para a nossa capacidade de pensar, de nos colocarmos no mundo ou, ainda, de sermos no mundo. Sartre entende a imagem como uma forma de consciência. Essa forma de consciência, segundo ele, ampliaria as possibilidades do sujeito de conhecer e de se relacionar com o mundo e com os outros no mundo.

O filósofo existencialista, no livro *A imaginação* (2008), faz uma breve história do problema da imaginação. Ele identifica que ao se debruçar nesse tema um erro comum foi o de cair em uma metafísica ingênua da imagem, em outras palavras, isso seria confundir imagem com objeto e concluir que a imagem existe como objeto. “Essa metafísica consiste em fazer da imagem uma cópia da coisa, existindo ela própria como uma coisa” (SARTRE, 2008, p. 9). Sartre parte de uma visão fenomenológica, que, segundo ele, é a forma de fortalecer o problema da imaginação.

O filósofo francês ainda aponta outro erro comum quando se pensa sobre a imagem, que é achar que a imagem está na consciência. Aqui podemos identificar a influência de Husserl no pensamento de Sartre, em que a consciência não é entendida como substância,

mas como um movimento. Sartre entende a imagem como uma forma da consciência tensionar os objetos mesmos. Em outras palavras, a imagem, assim, não é objeto para a consciência, sendo ela mesma uma forma de consciência.

Para Sartre (2008), Descartes reduziu o corporal ao mecânico e insistiu na dicotomia entre o corpo e o pensamento. A imagem “é o produto da ação dos corpos exteriores sobre o nosso próprio corpo por intermédio dos sentidos e dos nervos” (SARTRE, 2008, p. 13). O filósofo existencialista aponta que a teoria cartesiana “não permite distinguir as sensações das lembranças ou das ficções, pois em todos os casos há os mesmos movimentos cerebrais[...]” (SARTRE, 1985, p. 11). Para Descartes, a imagem é uma representação da coisa percebida empiricamente na mente. Ou seja, para o autor do *Discurso sobre o método*, a imagem é uma representação fiel na mente do objeto que foi percebido. Já para o filósofo existencialista, a imagem não é uma coisa e nem ao menos um conjunto de percepções, mas sim um modo de consciência. Essa forma de consciência, segundo ele, ampliaria as possibilidades do sujeito de conhecer e se relacionar com o mundo e com os outros do mundo.

O filósofo existencialista entende que Spinoza também acabou por tratar como coisas distintas a imagem e a ideia clara, mas, apesar de entender a imagem como uma “afecção do corpo humano” (SARTRE, 1985, p. 12), a teoria spinozista entendia que a imagem poderia ser uma ideia, ainda que a entendesse como uma ideia inadequada. Acrescenta-se que Spinoza na sua obra *Ética* “[...] em pleno século de desconfiança com relação à imaginação, mostrou — um dos primeiros — que a imaginação podia encontrar seu lugar na vida racional” (WUNENBURGER, 2007, p. 69).

Já Leibniz, para Sartre, propôs uma continuidade entre a imagem e a ideia. Leibniz entendeu a imagem como um signo do objeto que conserva todas as relações infinitas com os outros objetos e também suas características. Assim sendo, a imagem nesse entendimento é compreendida como a coisa em si.

Hume, para Sartre, reduziu “todo o pensamento a um sistema de imagens” (SARTRE, 1985, p. 15). Na interpretação feita por Hume, segundo o filósofo existencialista, só existe diferença entre as ideias e as impressões, sendo que as ideias são cópias das impressões.

Dessas teorias feitas por esses quatro pensadores, Sartre identifica três concepções que buscam determinar a relação entre pensamento e imagem. A primeira, de Descartes e Spinoza, na qual a imagem é inferior ao pensamento; a segunda, de Leibniz, na qual pensamento e imagem são quase o mesmo e a diferença entre esses elementos vai se dar entre uma maior clareza do pensamento e uma maior obscuridade da imagem no que tange à

representação dos objetos; e a terceira, de Hume, na qual as imagens são puras e o pensamento desaparece.

Para o autor, em toda a psicologia do século XIX podemos identificar essas mesmas concepções de imagens. E qual é o problema central para Sartre em todas essas concepções? É a ideia de que a imagem “[...]continua sendo uma coisa” (SARTRE, 1985, p. 19). Ao tratar a imagem como uma coisa não se pode fazer diferença da imagem e do objeto do qual se tem imagem. Para Sartre, é impossível formar uma imagem sem saber que se formou uma imagem. A imagem não se mistura com as coisas reais, pois, diz ele, “[...] se elas se misturassem, não teríamos meio algum de separá-las e o mundo da vigília não se distinguiria nitidamente do mundo do sonho (SARTRE, 1985, p. 82).

Blanchot (2005) pensa semelhante a Sartre, mas identifica que a sua interpretação é insuficiente, pois a imagem ainda estaria dependente dos objetos reais particulares. A independência da imaginação em relação aos objetos que imagina é central para Blanchot. Os dois pensadores apontam os problemas de reduzir a imagem a uma mera cópia em miniatura de uma percepção prévia. Entretanto, pensam diferente em relação às características do pensamento imagético, e essa diferença leva a entendimentos diferentes na relação entre razão e imaginação.

De forma semelhante, Bachelard também defende que a imagem tem uma autonomia como aparição e é pela imaginação que pode ser constituída. Dessa forma, a imagem não tem um objeto que se apresenta antes dela. Assim, não são as experiências e as coisas que constituem as imagens, mas elas que constituem as experiências e as coisas. O autor afirma que a imaginação “não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade: é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade” (BACHELARD, 1989, p. 18).

Para Blanchot, a imagem é “o estremeamento daquilo que oscila e vacila: ela sai constantemente de si própria, pois não há nada onde ela seja ela própria, sempre já fora de si própria e sempre dentro desse fora” (BLANCHOT, 2010, p.66). Ou seja, para o autor, a imagem oscila entre um acontecimento e um não acontecimento. Assim sendo, nesse espaço a imagem tem o poder de nos transportar.

O deserto ainda não é nem o tempo, nem o espaço, mas um espaço sem lugar e um tempo sem engendramento. Nele, pode-se apenas errar, e o tempo que passa nada deixa atrás de si, é um tempo sem passado, sem presente, tempo de uma promessa que só é real no vazio do céu e na esterilidade de uma terra nua, onde o homem nunca está, mas está sempre fora. (BLANCHOT, 2005, p.115)

Uma vez que ao imaginar o sujeito é transportado para um espaço de tempo em si — um deserto — o ato de imaginar é um terreno fértil para uma multiplicidade indeterminada de formas de vida como possibilidade. Sendo assim, podemos pensar em uma dimensão de liberdade contida no ato de imaginar. “Nesse momento de recuo, ela se torna um exercício de liberdade e de passividade ao mesmo tempo, pois não representa mais um objeto, mas se abre a imprevisível produção do sentido, não mais limitada pela forma representada” (PEREIRA, 2020, p.59).

O escritor do livro *O espaço literário* (1987) entende que esse movimento duplo, qual seja, o da imagem adquirir status de um acontecimento e de um não acontecimento, possibilita que “[...] a imaginação se apodera das experiências reais e irreais do espaço[...]” (BLANCHOT, 2010, p.64) e essencialmente “[...] que é por essa via que nos aproximamos, pela imagem, do próprio espaço da imagem desse exterior que é sua intimidade” (BLANCHOT, 2010, p. 64).

Como já dito, para Blanchot, assim como para Sartre, a imaginação e a percepção são dadas pela consciência, a diferença é que para o primeiro a imagem não deve estar subordinada aos objetos reais particulares e essa liberdade é fundante para se pensar o imaginar, segundo o autor. Blanchot busca pensar a imaginação como uma ação que incorpora pensar e imaginar e que, por sua natureza, não está subordinada aos objetos reais particulares. Assim sendo, ela possibilita um exercício de liberdade que nesse entendimento abre portas para uma infinitude de possibilidades.

Analogamente, Bachelard entende que a imaginação conduz à liberdade, pois permite o surgimento do novo e do inesperado. A “preocupação primordial de Bachelard é, pois, mostrar como se dá a instauração do novo e do abrupto que irrompem de forma imprevista em nosso caminho” (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 75). O autor compreende que a imaginação é anterior à percepção e que a poesia é uma fonte potente de imagens, já que é da linguagem poética que surgiriam as imagens primeiras. Afirma ele: “antes de ser um espetáculo consciente, toda paisagem é uma experiência onírica” (BACHELARD, 1989, p. 5).

Nesse entendimento, a linguagem é alargada pelo poder da novidade da imagem e nesse movimento seria capaz de modificar a forma como o mundo é entendido e experienciado. “Um mundo se forma no nosso devaneio, um mundo que é o nosso mundo. E esse mundo sonhado ensina-nos possibilidades de engrandecimento de nosso ser nesse universo que é nosso. Existe um futurismo em todo universo sonhado” (BACHELARD, 1988, p. 8). Sendo assim, a dimensão poética corresponde às imagens e a linguagem, e não

aos atributos das coisas. Dessa forma, para Bachelard, a multiplicidade de possibilidades de mundo surge do próprio sonhar. Vai ser então a partir do devaneio através das imagens poéticas que o sujeito inventa o mundo e também o entende. O pensador leva o status do imaginar como ação fundante de entendimento e criação de mundo: “O mundo vem imaginar-se no devaneio humano” (BACHELARD, 2009, p. 14). A imaginação para o autor não é reprodutora de mundo e sim produtora, ou seja, não é um reflexo do real ou ainda um resíduo visual perceptivo, mas sim criadora de mundo.

Ainda que o tema da educação não tenha sido tocado de maneira direta por Bachelard, pode-se retirar de sua obra contribuições interessantes para se pensar a aprendizagem (BARBOSA, BULCÃO, 2004, p. 50). Em suma, podemos extrair da obra bachelardiana uma proposta de formação do sujeito, na qual a imaginação terá papel fundamental: “a imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver ‘visões’. Terá visões se se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como provas de seus devaneios” (BACHELARD, 1989, p. 18).

A teoria proposta por Bachelard nos possibilita pensar em uma pedagogia que entende a dimensão artística e poética como fundamental e não dissociada à dimensão cognitiva — pelo contrário. “Com esta proposta, ele valoriza o homem em uma sociedade produzindo ciência, tecnologia e poesia, conferindo-lhes igual valor na criação de um pensamento, ao mesmo tempo racional e imaginativo, capaz de produzir mudanças no conhecimento e no próprio homem” (CARUSO e etc, 2002, p. 2). A imaginação e a razão estão contidas tanto na poética quanto na ciência e são complementares. Dessa maneira, a razão entendida por Bachelard é plural e aberta, e ele entende que os fundamentos da ciência e da poesia se complementam. Assim podemos afirmar que “o conjunto de sua obra renovou tanto a compreensão do pensamento científico quanto do pensamento imagético pela concepção de um pensamento dinâmico, no qual razão e imaginação são ambas criadoras, ativas, abertas e realizantes” (CESAR, 1996, p. 123).

Observa-se que durante os séculos as discussões sobre a imaginação e de como pensamento imagético funciona variaram, assim como também a importância dada para elas. Assim sendo, há quem considere a imaginação uma faculdade importantíssima para todas as outras e quem considere ela perigosa ou inútil. Também podemos observar que a oposição entre imaginação e razão se faz presente em boa parte dessas discussões.

Hayden White, na sua obra *Meta-História: a imaginação histórica do século XIX* (2008), nos apresenta uma história da historiografia articulada com uma epistemologia da

história que pode nos ajudar a pensar sobre separação da razão e da imaginação. No texto em questão, o autor analisa as teorias de quatro filósofos — são eles: G. W. F. Hegel, Karl Marx, Friedrich Nietzsche e Benedetto Croce — assim como as teorias de quatro historiadores — Jules Michelet, Leopold von Ranke, Alexis de Tocqueville e Jacob Burckhardt. White (2008) busca identificar estilos retóricos e também gêneros literários que esses pensadores utilizavam para construir seus textos, além de como esses pensadores entendiam os processos históricos. O autor conclui que todo trabalho histórico emprega a narrativa e que a narrativa histórica é retórica e também poética por natureza (WHITE, 2008).

White (2008) ressalta que o entendimento que se deu para a razão durante a história acabou por separar a verdade da imaginação. Dessa forma, as fábulas, mitos e tantas outras formas de fontes foram banidas da pesquisa histórica, o que ele chamou de “compartimentalização da psique” (WHITE, 2008. p. 160). Essa compartimentalização da psique seria a diferenciação, separação entre razão e imaginação. O pensador aponta que:

Ao século XVIII faltou uma adequada teoria psicológica. Os *philosophes* careciam de uma teoria da consciência humana em que a razão não se contrapusesse à imaginação como a base da verdade contra a base do erro, mas em que se reconhecesse a *continuidade* entre razão e fantasia, se pudesse procurar a relação das duas como partes de um processo mais geral de investigação humana de um mundo incompletamente conhecido, e se pudesse perceber o processo pelo qual a fantasia ou imaginação contribuía, tanto quanto a própria razão, para a descoberta da verdade. (WHITE, p. 65-6)

Para White, a historiografia ao repudiar a fantasia como algo avesso à verdade acabou por abandonar fontes importantes para se pensar e articular histórias. O pensador ainda aponta que aos historiadores cabia evitar “a todo custo o ‘fabuloso’, nada inventando que não fosse justificado pelos fatos e reprimindo os próprios preconceitos e interesses partidários para não expor à acusação de difamação” (WHITE, 2011, p. 63). Sendo assim, a imaginação também foi muitas vezes encarada como algo avesso à razão, que deveria ser evitada por qualquer um que desejasse ter seus estudos considerados pela historiografia hegemônica.

O que White nos propõe é inserir novamente a imaginação no campo da produção da verdade sobre o passado, de tal forma que as potências da imaginação e da poética sejam elementos estéticos que não se afastam de uma ética que permita, de uma só vez, imaginar passado e futuro — o passado a partir dos documentos, numa operação que ele mesmo chama de — imaginação histórica, e o futuro como efeito ético para a intervenção no mundo e a criação de novas possibilidades de vida (PEREIRA, 2020, p. 57).

Em vista disso, entendemos que a imaginação é uma faculdade fundamental na busca de aprender e de ensinar, assim como também nos parece essencial para criar possibilidades

de existência onde possamos desenvolver uma ética capaz de auxiliar na construção de uma sociedade menos desigual e mais amorosa. A imaginação nesse entendimento é uma forma de consciência e de possibilidade de criação no mundo e de mundo. Ainda se faz importante ressaltar que ela não é avessa à cognição, ou ainda à razão. Pelo contrário: é ela essa faculdade da mente que lubrifica a razão e tantas outras faculdades.

Depois do exposto, a imaginação nessa pesquisa é entendida como uma faculdade que possibilita que conceitos sejam apreendidos e criados. Ademais, permite-se que tanto o estudante, como a professora (ou professor) possam compreender o passado, organizar o presente e imaginar futuros. Ainda nessa hipótese, a imaginação suscitada pela experiência estética permite que possamos suspender nossos juízos e sairmos dos lugares que estamos habituados a estar e habitarmos lugares que ainda desconhecemos. Esse movimento de suspensão para um lugar outro, que não o do cotidiano, também possibilita que os envolvidos nesse movimento (no caso, professora e estudantes) possam se permitir a uma abertura para o desconhecido.

A abertura, a suspensão do que já é conhecido para o que pode surgir de novo, estrangeiro, outro, possibilita, nesse entendimento, que se possa aprender e ensinar. A convergência de encontros entre o estudante e a professora com a história acontece nessa abertura, nessa postura que se coloca em posição de escuta, indo ao encontro do que desconhecemos, que não controlamos. Para isso, precisamos escutar: “[...] na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida” (LARROSA, 2002, p. 138). A abertura ou ainda esse padecimento (SILVA; PEREIRA; GIACOMONI, 2020) diante do outro nos parece ser importante para que possamos nos relacionar e ensinar/aprender com os estudantes, mas também para que se possa construir aprendizagens históricas.

No próximo subitem buscaremos identificar pesquisas e propostas desenvolvidas em que se buscou pensar sobre ou ainda estimular a imaginação no processo de aprendizagem em História.

1.3 Imaginação e aprendizagem: práticas de pesquisa/ensino sobre a imaginação na aprendizagem em História

Ao olharmos para as temáticas pesquisadas no campo do ensino de História, percebemos que a imaginação marca sua presença pela sua ausência. Conforme análise feita pela pesquisadora Flavia Eloisa Caimi (2001, p. 70-87) sobre as tendências de temáticas

pesquisadas nos anos de 1980 a 1998, os temas mais investigados são: relatos de experiência de ensino e pesquisa; questões epistemológicas e metodológicas sobre o ensino de História; livros didáticos e paradidáticos; questões político-ideológicas no ensino de História; ensino de História nas séries iniciais; formação de professor de História; políticas educacionais oficiais e currículos de História; e história do ensino de História. A autora também identifica no seu trabalho que existem poucas pesquisas que pensam em linguagens alternativas de ensino e na articulação entre ensino/pesquisa e academia/escola. Entretanto, podemos notar um crescente movimento nos últimos anos de trabalhos que refletem e articulam sobre essas dimensões, criando linguagens alternativas para ensinar e aprender. Nesse sentido, os mestrados profissionais em educação possuem um papel significativo nesse movimento de articulação entre as dicotomias mencionadas:

Os mestrados profissionais assumem um papel vital na aproximação da escola com a universidade, do ensino com a pesquisa, tendo como objetivo central desfazer as fronteiras que historicamente criaram hierarquias entre o que era do ensino e o que era da pesquisa (GIL, et al, 2017, p. 11).

Sebastián Plá (2014), no seu artigo “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”, traz considerações importantes sobre o descolamento entre pesquisa e ensino e sobre a dimensão política que permeia ensinar e aprender. O autor defende que a relação que existe entre produção de conhecimento da historiografia profissional e a história ensinada é complexa e vai muito além das fronteiras da universidade. Ainda, também, para o professor mexicano, normalmente a investigação e o ensino são encarados de forma binária, em que a investigação é vista como central, e o ensino encontra sua identidade e significado em relação com a primeira; dessa forma, o ensino de História é entendido como apenas transmissor dos resultados obtidos pela investigação historiográfica. Esse entendimento resulta em uma menor valorização enquanto prática profissional daqueles que ensinam História e em uma negação do ensino de História como objeto de investigação. Ao olharmos para o ensino de História como objeto de investigação, vamos perceber que ele se encontra entre várias fronteiras disciplinares. Sendo assim, como alerta o autor, ele exige uma mirada interdisciplinar e talvez aí resida uma das grandes dificuldades de se fazer pesquisa nesse campo.

Atualmente, o entendimento de que a imaginação é importante nos processos de aprendizagens faz parte de um senso comum, ainda que se note que o tema por vezes segue relacionado com algo avesso à cognição. Mesmo como tantas pedagogias apontando o contrário, esses discursos ainda são reproduzidos. As pesquisadoras Paixão e Borges (2019)

chegaram a algumas conclusões que podem nos auxiliar ao pensarmos sobre o tema ao revisar como as pesquisas acadêmicas das áreas de psicologia e educação vêm tratando a imaginação. Destaco da pesquisa em questão os seguintes apontamentos: a necessidade de aprofundar a discussão sobre imaginação e educação, assim como a de existir uma valorização da imaginação nos textos curriculares.

Além disso, também alertam as autoras que muitas vezes o tema imaginação aparece como “vinculado a aspectos fantasiosos, desligados da realidade e avessos à cognição” (PAIXÃO; BORGES, 2019, p. 9). As autoras acrescentam que: “[...] também percebemos possibilidades quando se revelam pesquisas em que a imaginação é apreciada e tratada da forma que nos parece que ela merece ser: como um lugar de experiência humana, como espaço de desenvolvimento e como “não lugar” de irrealidades” (PAIXÃO; BORGES, 2019, p. 9, 2019).

Ainda na área da psicologia, as pesquisadoras Phagner Ramos e Amanda Pereira de Albuquerque, no seu artigo “Os lugares da imaginação na educação” (2020), buscam discutir o lugar da imaginação nas escolas, entendendo a imaginação como processo cognitivo. No início do citado artigo, as autoras fazem uma reconstrução histórica de como a imaginação vem sendo pensada na área da educação e, ao final, defendem uma ampliação do conceito de imaginar para um processo cognitivo superior. De forma semelhante à Paixão e Borges (2019), que são mencionadas por elas, as autoras identificam que a imaginação foi considerada como uma faculdade ligada a um espaço de não realidade, em que a cognição não se faz presente. Além disso, as autoras sinalizam uma possível demarcação temporal em relação ao tempo que a imaginação teria começado a ser considerada dessa forma, como um lugar avesso à cognição, qual seja, na emergência do positivismo.

Ramos e Pereira (2020), se amparando em autores como Huizinga (1971), Piaget (1978) e Vygotsky (1989), apontam a importância do brincar e da ludicidade na constituição dos sujeitos. Ademais, o jogo pode auxiliar-nos a pensar na imaginação como uma forma de compreender e se relacionar com o mundo:

O jogo infantil é um excelente exemplo para nos ajudar a desconstruir a ideia do senso comum de que a realidade e a imaginação não dialogam, que a imaginação só serve para os contos de fada, ou só para a educação infantil, pois não possui dado de ciência. No brincar as crianças não criam do nada, mas elaboram a partir de elementos da realidade e da sua experiência anterior, quanto mais variada a experiência, maior potencial imaginativo. Até os contos de fadas e histórias mais complexas são novas combinações de elementos da realidade, reelaborados pela imaginação, assim como, diversas invenções do homem. E para imaginar o que nunca se viu, nos sustentamos na nossa experiência histórica e social para representar os novos objetos (RAMOS; PEREIRA, 2020, p. 6).

Nesta pesquisa, a imaginação tem um papel fundamental na dimensão constitutiva dos sujeitos. A imaginação não é entendida apenas como uma capacidade da mente, mas como uma capacidade que permeia todas as outras. Sendo assim, aprender e ensinar passa pela capacidade de imaginar. Ainda que não se proponha atividades que estimulem o ato de imaginar, a capacidade de imaginar será importante para ensinar e aprender. A imaginação, nesse entendimento, é uma capacidade mental fundamental para quem ensina e para quem aprende.

Assim, a imaginação, como essa capacidade mental dos sujeitos que permeia todas as outras capacidades, não deve apenas ser estimulada para auxiliar a aprendizagem ou ainda ser considerada apenas uma ferramenta para possibilitar ensinar. É ela, a imaginação, que possibilita ensinar e aprender, mesmo quando não parece estar presente. Sendo assim, no ensino de História, a imaginação é fundamental para aprendizagens de conceitos, embora ela também esteja presente em outros encontros que acontecem ao ensinar e ao aprender nas salas de aula de História. Egan, na mesma direção, aponta:

Na verdade, penso que a imaginação deveria perpassar toda a educação. Essa visão seria difícil de aceitar se pensássemos a imaginação somente como uma coisa, como uma parte peculiar e distinta da mente. Mas se a vissemos como um tipo especial de flexibilidade, energia e vivacidade que pode permear todas as funções mentais, como se fosse um estado da mente, então seu papel em todos os tópicos que mencionei acima se tornaria fácil de entender. Ser imaginativo, então, não é ter uma função específica altamente desenvolvida, mas é ter capacidade aprimorada em todas as funções mentais. Não é, particularmente, algo distinto da razão, mas sim o que dá flexibilidade, energia e vivacidade à razão. Ela torna toda a vida mental mais significativa; faz a vida ser mais abundante (EGAN, 2007, p. 34).

Na aprendizagem conceitual, a imaginação não somente facilita a aprendizagem de conceitos, mas, nesse entendimento, é ela que os possibilita. Assim, conceitos como ruptura, descontinuidade, transformação e gênero não são somente mais facilmente aprendidos pelo estímulo da imaginação, mas são compreendidos pela imaginação. Ela, como essa capacidade que permeia tantas outras, está intimamente ligada ao entendimento que temos sobre tempo e espaço. Dessa forma, a imaginação tem papel fundamental na capacidade humana de organizar o presente, pensar o passado e criar o futuro.

Com o objetivo de aprofundar a pesquisa e de compreender como o tema em questão vem sendo pesquisado no campo de ensino de História no Brasil, buscamos trabalhos⁹ que utilizam como palavras-chaves imaginação e ensino de História. As plataformas para essa pesquisa foram: Google Acadêmico, Periódicos Capes, Plataforma SciELO, Plataforma

⁹ As buscas foram realizadas entre os dias 20/04/2021 e 17/03/2022.

BDTD, Oikos, Sucupira, Lume, Repositório UFOP, Repositório Digital Institucional da UFPR e Repositório UFPE. Nessa busca foi encontrado apenas um artigo, “O que pode a imaginação na aprendizagem histórica?”¹⁰, de autoria de Nilton Mullet Pereira, e uma dissertação de mestrado, *Dados & Devaneios: RPG como metodologia de Ensino de História*¹¹, de autoria de Matheus Fernando Silveira, orientada pela professora Aline Dias da Silveira.

A dissertação de Matheus Fernando Silveira, *Dados & Devaneios: RPG como metodologia de Ensino de História*, defende uma valorização da imaginação no ensino de História pelo uso do RPG de mesa (Role Playing Game – ou, jogo de interpretação de papéis). Silveira teve como objetivo entender o RPG como metodologia para o ensino de História, compreendendo-o como uma experiência que cria um “estado de aprendizagem” que possibilita ir além da lógica de base racionalista cartesiana para a construção de conceitos históricos, assim como também na construção de narrativas. Para isso, o autor dialogou com pesquisadores de RPG na Educação, assim como com pensadores de inspiração fenomenológica, que tomam como base a importância do simbólico e defendem uma racionalidade sensível. Como fontes para sua pesquisa, Silveira(2021), utilizou diários de campo, questionários e atividades respondidas pelos estudantes.

O que podemos observar é que o número de trabalhos que buscam ocupar essa articulação da faculdade de imaginar e ensinar/aprender História é inexpressivo. Inclusive, quando olhamos para o quadro de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros, identificamos essa ausência. Até então, identificamos apenas um grupo de pesquisa que se dedica a pensar a temática em questão. Os professores Nilton Mullet Pereira¹², Marcello Paniz Giacomoni e Lucas Victor Silva pensam o que pode a imaginação na aprendizagem histórica e desenvolvem Ateliers de Aprendizagem a partir da potência criativa da imaginação.

Os Ateliers de Aprendizagem têm como proposta se constituírem como espaços de abertura, nos quais a imaginação e a produção conceitual se entrelaçam e se constituem. Utilizando textos literários, jogos e outras formas de fabulação, os estudantes são convidados a criar mundos ficcionais, a partir das experiências imaginárias do passado. A aula de História, assim, é encarada como um espaço possibilitador de encontros, no qual os estudantes são estimulados a imaginar diversas experiências históricas. Nesse encontro com

¹⁰ Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213765>>. Acesso em: 17/03/2022

¹¹ Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/700159>>. Acesso em: 17/03/2022

¹² Cito aqui mais um artigo do autor: *O potencial pedagógico da Idade Média Imaginada*. Revista do Lhiste, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 948 - 968, jul - dez. 2015. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142269/000988983.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17/03/2022

outras temporalidades e espacialidades, nos parece que se pode aprender com essas experiências e construir uma aprendizagem significativa.

Durante esta pesquisa, encontramos muitos trabalhos que buscavam pensar sobre o uso de jogos em sala de aula e sua criação¹³. Cito aqui “As Viagens do Tambor”¹⁴, jogo que faz parte de um conjunto de materiais pedagógicos desenvolvidos pelo projeto de extensão *Territórios Negros: patrimônios afro-brasileiros em Porto Alegre*, do Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS. O jogo foi construído a partir de muitos diálogos envolvendo mestres Griôs, professoras e professores, estudantes, artistas, militantes dos movimentos sociais, religiosos da matriz africana e representantes de instituições de conservação do patrimônio histórico negro da cidade. Durante o jogo, as jogadoras e os jogadores percorrem os territórios negros da cidade e entram em contato com figuras importantes na construção do reconhecimento da cultura negra em Porto Alegre, como Oliveira Silveira, Mestre Borel, Nilo Feijó e tantas outras e outros.

Outro trabalho interessante foi a realizada por Isabella Carvalho de Menezes e Lana Mara de Castro Siman (2019), que fizeram uma proposta metodológica de educação museal, que auxiliaria no desenvolvimento da imaginação histórica dos estudantes. A proposta foi desenvolvida no Museu do Ouro/Ibram e teve inspiração na teoria da história de Robin Collingwood. Com base no acervo do museu, as pesquisadoras realizaram o que chamaram de cartas indutoras de imaginação. A partir delas, um grupo de estudantes foi convidado a visitar o museu e, estimulados pela dinâmica proposta e pelo contato livre com o acervo do museu, criaram um jogo que, posteriormente, estaria disponível nas visitas feitas nesse local.

Ainda buscando entender como vem sendo pensada a relação da imaginação com a aprendizagem histórica, analisamos uma pequena amostragem composta pelos 41 trabalhos defendidos e disponibilizados na plataforma do ProfHistória/Ufrgs¹⁵. Nessa busca, encontramos dois trabalhos que tem como palavras-chave imaginação histórica e ensino de História. Os trabalhos são: *Ensino de História, narrativa e racismo: o potencial ético da aula de história* de Eliane Goulart Mac Ginity, orientado pelo Prof. Nilton Mullet Pereira, e *Ensino de História e imaginação histórica: estudantes e representações do passado em uma*

¹³ Sobre o tema, indico um livro *Jogos e ensino de História*, organizado pelos pesquisadores Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira, que reúne reflexões construídas para o curso de aperfeiçoamento “Ensino de História: modos de pensar, modos de fazer, modos de avaliar – Jogos e Ensino de História”, 1ª edição, oferecido pela UFRGS na modalidade EAD para quatro municípios do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Santo Antônio da Patrulha, Picada Café e Três Passos) no ano de 2013, que buscou pensar o jogar na educação, essencialmente no Ensino de História. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174705>>. Acesso em: 17/03/2022.

¹⁴ O jogo pode ser baixado no seguinte link: <https://www.ufrgs.br/lhiste/category/acervo/jogos-acervo/>.

¹⁵ Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/profhist/dissertacoes/>>. Analisado em: 17/02/2022.

escola de Novo Hamburgo, de Meri Emeli Alves Machado, orientado pelo Prof. Arthur Lima de Ávila.

Eliane propôs investigar como é possível construir conceitos históricos, reconhecer e desenvolver posicionamentos ético-políticos através de narrativas. Para isso, ela promoveu atividades em duas turmas de segundo ano de uma escola estadual, tentando fomentar a imaginação através da escrita criativa e possibilitando o pensamento de outras possibilidades para a história.

Já o trabalho de Meri propõe pensar sobre a construção de uma imaginação histórica através de produtos culturais, assim como o impacto das diferentes representações sobre o passado proveniente de uma cultura da informação no âmbito do ensino de História. A pesquisa se baseou na coleta de dados por meio da aplicação de questionários e da produção de estudantes de turmas do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental, assim como também na análise desse material, buscando identificar as categorias de análise mobilizadas na pesquisa.

Inclusive, no *XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, organizado pela ABEH (Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História), tivemos um grupo de reflexão docente que buscou pensar sobre Jogos, Imaginação e Aprendizagem. A proposta foi pensar em iniciativas e experiências docentes que estimulam as aprendizagens de conteúdos históricos através da imaginação. Os pesquisadores que organizaram o grupo foram: Marcello Paniz Giacomoni (UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Lucas Victor Silva (UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco) e Nilton Mullet Pereira (UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Observa-se que mais uma vez encontramos o mesmo grupo de pesquisadores. Nesta iniciativa, foram apresentados 12 trabalhos¹⁶ em que buscou-se pensar a importância da imaginação para a aprendizagem em História. Dos 12 trabalhos, apenas 3 tinham como palavras-chave a imaginação. Nesse sentido, podemos pensar que, apesar das propostas se ocuparem a pensar e articular aprendizagens com o estímulo da imaginação, elas não deram ênfase formal à imaginação. Observa-se também que termos como imaginação histórica, ludicidade ou ainda empatia histórica, aparecem com maior destaque do que a imaginação em si, não apenas nessa situação em questão, mas de forma geral nos trabalhos visitados durante a pesquisa. Os três trabalhos supracitados foram: *O Ensino de História e a Imaginação como Metodologia*, de Eduarda Dortzbacher Schena (UFRGS) e Marcello Paniz Giacomoni (UFRGS); *Por uma história que corte como navalha*:

¹⁶ Disponíveis em: <https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=261>. Acesso em: 17/03/2022.

imaginação, experiência e empatia no ensino de História de Caroline Cubas (UDESC – Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina); e *O júri simulado na aprendizagem histórica*, de Vera Lúcia Guedes Barbosa (Escola Villare).

A proposta apresentada pela pesquisadora Eduarda Dortzbacher Schena e pelo pesquisador Marcello Paniz Giacomoni assumia a narrativa como um local importante dentro da produção de conhecimento histórico e, através de exercícios imaginativos, intentou construir pontes entre documentos e fontes para a disciplina históricas, utilizando-se de um jogo didático como ferramenta. Nesse trabalho, nos foi apresentado um jogo, o *Mithistória*, elaborado por professores do Colégio de Aplicação – RS, com uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental. O jogo teve como temática os mitos grego-romanos e foi composto por um baralho de 64 cartas. Essas cartas foram divididas em quatro naipes (História Grega, Mito Grego, História Romana, Mito Romano), sendo que cada naipe apresentava quatro narrativas compostas por quatro elementos: ser, objeto, local e ação. Ainda como parte do jogo, as cartas “Fé” e “Fonte Histórica” auxiliavam na jogabilidade, servindo de coringas. e também as cartas de “Coerência” e “Incoerência” que fazem parte da proposta do jogo onde os jogadores deveriam organizar suas cartas em grupos de no mínimo 3 cartas, para que pudessem baixá-las na mesa e criar uma narrativa que convencesse os demais jogadores que a narrativa criada é coerente. A lógica do jogo era que os estudantes criassem narrativas que os outros jogadores entendessem como coerente através das cartas combinadas.

O trabalho apresentado por Caroline Cubas nos traz considerações sobre a potencialidade da imaginação, experiência e empatia no ensino de História. Partindo da observação de experiências em estágios curriculares supervisionados e de uma cena de sala de aula, na qual discentes em estágio presenciaram um evento marcado pela violência, a autora buscou pensar sobre a importância da imaginação para a empatia e para o ensino de História. Para isso a autora se amparou na noção de experiência de Martin Heidegger, feita a partir da leitura de Jorge Larrosa a respeito da educação, assim como também na ideia de jogo como dimensão escolar, apresentada por Jan Masschelein e Marteen Simons.

A proposta feita para Vera Lúcia Guedes Barbosa foi fruto de uma prática desenvolvida junto às turmas de nono ano do Ensino Fundamental II da Escola Villare, instituição de ensino privada da cidade de São Caetano do Sul, no estado de São Paulo. A autora nos conta que propôs a execução de um júri simulado de personagens históricos. Nessa proposta, ela buscou dialogar com o conceito de imaginação histórica e como o método didático dialético. A atividade foi dividida em quatro etapas, quais sejam: problematização, pesquisa, montagem dos casos e simulação do júri. O conjunto de atividades transcorreu

durante quatro semanas. Os réus foram definidos a partir de uma seleção de personagens relacionados aos temas históricos trabalhados na série.

Em resumo, entendemos que o estímulo do ato de imaginar em sala de aula, além de auxiliar na construção conceitual, permite que tanto estudantes como professoras/professores possam imaginar outros futuros, que não necessariamente estão ligados ao presente que sufoca e reproduz violências. Ainda que o presente atual possa comportar um futuro ainda pior que esse presente que sufoca, existe a possibilidade de criação de futuros que não condizem com esse presente violento. Essa capacidade de entender causa e efeito, mas ainda assim não ficar preso a uma narrativa histórica — em que a linha do tempo e o próprio tempo são entendidos apenas como uma linha linear que nos levará ao um tempo muito pior do que esse que vivemos —, além de possibilitar que a sala de aula de História se torne um lugar onde possamos respirar nos tempos que sufocam, também parece possibilitar um espaço no qual os estudantes sejam estimulados a se postarem não apenas como observadores do mundo, mas também como criadores do/de mundo. Assim, quando o presente sufoca e o futuro não parece mais ser possível, o estímulo da imaginação pode possibilitar a construção de espaços de criação, em que o futuro não necessariamente estará ligado a esse presente que sufoca. Ademais, os estudantes podem se colocar no mundo de maneira mais ativa e menos passiva.

Imaginar em sala de aula é forçar a criação de imprevisíveis futuros, sem os encadeamentos temporais típicos de uma narrativa histórica já definida e formalizada. Enquanto a História disciplinada nos dá uma linha que encadeia um momento a outro, como o futuro no presente, criando o limite como força mestra de toda narrativa (ou seja, o futuro considerado um desdobramento do presente que ele foi), a imaginação, ao contrário, ao liberar e se exteriorizar da materialidade do que se imagina, possibilita a novidade como elemento estranho ao presente que ela criou como representação (PEREIRA, 2020, p. 50-1).

As aulas de História, dessa forma, podem se tornar espaços nos quais, além da aprendizagem conceitual, os estudantes possam cultivar a capacidade de se colocarem no mundo de maneira ética e ativa, sendo capazes de desenvolverem uma postura ética que possibilita a criação de múltiplas formas de ser no mundo. Uma construção ética de si pode permitir que o estudante não apenas seja capaz de identificar o machismo, o racismo e a homofobia nos outros, mas também em si mesmo. O convite a imaginar pode possibilitar que o estudante se permita imaginar outras possibilidades para si mesmo e para o mundo. Assim, parece acontecer um alargamento da capacidade de compreender formas que ele desconhece de viver e de se relacionar com os outros. O estranhamento natural com o desconhecido pode se transformar em curiosidade, em conhecer e em aprender com aquelas e aqueles que se

relacionam e existem/existiram de outras formas. Dessa forma, as aulas de História podem se tornar um espaço de encontro, em que se conhece e se aprende com uma infinidade de outras existências.

Ensinar História pode ser visto como uma arte de provocar encontros. “Quem sabe o professor de História não deva exatamente se constituir em um provocador de encontros, no sentido de permitir a aprendizagem, para além do reconhecimento” (PEREIRA; GIACOMONI, 2013, p. 18-9). Assim, também podemos pensar que o movimento de ensinar e aprender pressupõe uma abertura, uma escuta, para que possamos assim efetivamente nos encontrar. Nesse sentido, mais uma vez podemos pensar em uma ação amorosa, uma abertura do sujeito que se permite ser feito pelo contato/encontro com o outro, não somente para a construção de uma sociedade na qual a ascensão de discursos de ódios sejam coisas do passado, mas também para que possamos aprender e ensinar.

É uma atitude amorosa o que exige a aprendizagem. Um amor que permite um padecimento do Eu, do si mesmo, em razão do objeto amado. Um amor que ama o ato de amar, não um sujeito empírico, senão que o amor como ato criativo. Uma abertura do ‘tímpano’ para deixar constituir-se um Fora dentro de si mesmo. Eis o movimento necessário do amor, do amor romântico, que exige uma despersonalização do amante, a fim de jogar-se no encontro para criar uma nova relação e novos modos de vida. Aprender é uma forma de amar. Na justa medida em que amar é abandonar o Eu pela extemporaneidade do encontro. (PEREIRA; GIACOMONI, 2013, p. 18-19).

Em vista disso, entendemos que a arte pode ser um convite para essa abertura, para esse padecimento. Dessa forma, a experiência estética pode não apenas estimular a faculdade de imaginar, mas também provocar essa abertura. Além disso, o contato com a música, com a poesia, com a pintura, com a literatura e tantas outras formas de expressões artísticas parecem ampliar as possibilidades de mundo dos estudantes. Ademais, essas são, também, fontes potentes para se buscar entender nossos tempos e tempos distantes dos nossos. Ainda, a experiência estética dentro da aula de História cria um espaço no qual a razão instrumental pode ser suspensa e um outro tipo de razão, que não essa que transforma tudo em instrumento, se faz presente.

A experiência estética, assim como o uso de jogos, dentro da aula de História, nos parece ainda criar um espaço para o inútil, ou seja, para algo que não necessariamente serve de maneira imediata, que não serve de instrumento, mas que pode proporcionar uma experiência significativa para os estudantes.

A burguesia criou um universo no qual todo o gesto tem que ser útil. Há trezentos anos, pelo menos, a ditadura da utilidade é unha e carne com o lucrocentrismo de toda nossa civilização. O princípio da utilidade corrompe

todos os setores da vida, nos fazendo crer que a própria vida tem que dar lucro. Vida é dom dos deuses, para ser saboreada intensamente até que a Bomba de Nêutrons ou o vazamento da usina nuclear nos separe desse pedaço de carne pulsante, único bem de que temos certeza (LEMINSKI, 1986, p. 58).

Ainda nessa direção, e já buscando articular as ideias que foram apresentadas até aqui com experiências que nos constituíram como professoras e estudantes, pensamos que essas práticas que aparentemente não têm necessariamente uma função imediata são essenciais para os processos de aprendizagem. Se olharmos para a paisagem que estamos inseridos atualmente, com tantos conflitos, intolerância, violência e falta de expectativas, podemos observar que é preciso cultivarmos em nós mesmos, assim como estimular que nossos estudantes possam também cultivar vivências não mediadas pelo imediatismo instrumentista que acaba por transformar tudo em mercadoria, em objeto.

Se o verdadeiro choque de civilizações é, como acredito, um choque no interior do indivíduo, à medida que o narcisismo luta contra o respeito e o amor, todas as sociedades modernas perdem rapidamente a batalha, já que elas alimentam as forças que conduzem à violência e a desumanização e deixam de alimentar as forças que conduzem a cultura de igualdade e respeito. Se não insistimos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato (NUSSBAUM, 2015, p. 144).

Ordine (2016) nos lembra que existem saberes e práticas que têm um fim em si mesmos, que não estão vinculados ao comercial e ao prático e, justamente por isso, é que “[...] podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade”(p. 10). Para o autor, o que costuma ser chamado de inútil é tudo aquilo que nos ajuda a nos tornarmos sujeitos melhores. Ordine (2016) ainda alerta que “[...] a lógica do lucro solapa as bases das instituições (escolas, universidades, centros de pesquisa, laboratórios, museus, bibliotecas, arquivos) e disciplinas (humanísticas e científicas) cujo valor deveria coincidir com o saber em si [...]” (ORDINE, 2016, p. 9-10). Ainda que essas instituições ou disciplinas não sejam capazes – essa incapacidade também é questionável e capaz de gerar problematizações – de produzir lucro imediato ou qualquer benefício comercial são elas que nos possibilitam nos construirmos como sujeitos críticos e éticos.

As pessoas sem imaginação estão sempre querendo que a arte sirva para alguma coisa. Servir. Prestar. O serviço militar. Dar lucro. Não enxergam que a arte (a poesia é arte) é a única chance que o homem tem de vivenciar a experiência de

um mundo da liberdade, além da necessidade. As utopias, afinal de contas, são, sobretudo, obras de arte. E obras de arte são rebeldias.
 A rebeldia é um bem absoluto. Sua manifestação na linguagem chamamos poesia, inestimável inutensílio.
 As várias prosas do cotidiano e do(s) sistema(s) tentam domar a megera.
 Mas ela sempre volta a incomodar.
 Com o radical incômodo de urna coisa in-útil num mundo onde tudo tem que dar um lucro e ter um por quê.
 Pra que por quê? (LEMINSKI, 1986, p.58)

Assim, nos parece que a imaginação, estimulada pelas experiências estéticas (através de poemas, filmes, músicas, pinturas, literatura, etc.), propicia que nossa sala de aula possa ser um espaço de fomento dessas práticas inúteis, nas quais os estudantes possam construir aprendizagens significativas que talvez promovam um movimento interno de construção ética de si e, conseqüentemente, uma alteração nas formas que entendem e vivem o mundo. Nos parece que nesses tempos, e também em todos os outros, se faz importante cultivarmos em nós mesmos e possibilitarmos para os estudantes experiências alimentadoras de subjetividades. Nessa direção, Krenak nos serve de inspiração:

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades — as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência (2019, p. 33).

Além disso, nos parece que a experiência estética cria um tempo no tempo, permitindo que a explicação, as perguntas, as respostas sejam suspensas e que tanto professores quanto estudantes compartilhem uma experiência no tempo. Esse tipo de experiência costuma propiciar que tanto estudantes como professora possam se encontrar, se encontrar com os outros — colegas e sujeitos que viveram em tempos distantes do presente — assim como também consigo mesmos. Larrosa, ao falar da experiência, ressalta que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002 p. 24).

Nesses tempos em que vivemos, tempo é artigo de luxo, tempo para se demorar, olhar com atenção e com calma, muitas vezes nem parece mais existir. Na sociedade em que o lucro está acima de tudo, o tempo para o inútil parece não ter mais vez. Dessa forma, mais ainda, nos parece importante criarmos tempos no tempo durante nossas aulas, proporcionando, assim, quem sabe, um espaço de encontro dos estudantes consigo mesmo e com os outros seres do mundo. Rubem Alves(2011), na sua crônica *A Pedagogia dos Caracóis* cita um artigo sobre educação que leu em uma revista italiana sobre o tema, no qual um educador propõe uma pedagogia dos caracóis:

O autor do artigo aconselha os professores a estar com seus alunos no ritmo do adágio. Sem pressa. A lentidão é uma virtude a ser aprendida num mundo em que a vida é obrigada a correr ao ritmo das máquinas. Gastar tempo conversando com os alunos. Saber sobre sua vida, seus sonhos. Que importa que o programa fique atrasado? A vida é vagarosa. Os processos vitais são vagarosos. Quando a vida se apressa, é porque algo não vai bem. [...]

Observar as nuvens. Conversar sobre suas formas. A observação das nuvens faz os pensamentos ficarem tranquilos. As notícias dos jornais são escritas depressa. Por isso têm curta duração. Mas a poesia se escreve devagar. Por isso ela não envelhece. É sempre nova. [...]

É preciso ler tendo a lesma como modelo. Devagar. Por causa do prazer. O prazer anda devagar (ALVES, 2011, p. 55).

Isso não quer dizer que não devamos nos preocupar com o programa, com o currículo e/ou ainda com todas as burocracias que fazem parte das nossas práticas como professoras. Ainda que também não se negue que o trabalho de docência vem sendo sobrecarregado através de planilhas e tabelas que nem sempre – e infelizmente poucas vezes – se justificam. O que nos parece fundamental é que possamos pensar na aprendizagem como o que vai justificar todas as outras práticas e atividades paralelas. Se a aprendizagem não tem esse destaque, ainda que tenhamos boas intenções, dificilmente vamos fugir de reproduzir padrões que acabam por afastar os estudantes da sala de aula ou/e que geram aquela velha sensação de que a escola é perda de tempo e que saímos dela sem lembrar de quase nada do que supostamente aprendemos ali. Entendemos que é preciso dar primazia à aprendizagem em relação à explicação (PEREIRA, 2021), e esse movimento pode, quem sabe, nos possibilitar criar experiências em aula capazes de promover aprendizagens.

Além do já exposto, o estímulo da faculdade de imaginar pode causar um efeito de empatia, uma maior tolerância com os outros seres do mundo. Northrop Frye, no seu livro *A imaginação educada* (2017), ao pensar sobre a aprendizagem em literatura, propõe-se a entender qual seria o papel da imaginação no processo de aprendizagem, se é possível uma imaginação educada e qual seria o potencial dessa imaginação educada. O professor canadense aponta que a literatura — que ele chama também de “um mundo de imaginação

onde tudo é possível e tudo é admissível, onde não há certo e errado e onde todos os argumentos têm o mesmo valor” (FRYE, 2017, p. 68) — promove o incentivo à tolerância. A imaginação nesse entendimento então é capaz de estimular à tolerância, já que no exercício imaginativo nossas próprias convicções são apenas possibilidades (FRYE, 2017). Frye afirma que:

O que produz tolerância é o poder do distanciamento imaginativo, que nos permite tirar as coisas do alcance da ação e da crença. A experiência é quase sempre trivial; o presente não é tão romântico quanto o passado; os ideais e as grandes visões teimam em tornar-se cafonas e sórdidos na vida prática. A literatura reverte este processo. Quando a experiência é afastada um pouco de nós, como a experiência da guerra napoleônica em *Guerra e paz*, de Tolstói, ela aumenta tremendamente em dignidade e exuberância. Lembro-me de Tolstói por ele ser um escritor que jamais tentaria glamorizar a guerra em si, ou relativizar o horror dela. Até em *Guerra e paz* há um elemento de ilusão, mas essa ilusão apresenta-nos uma realidade que não se encontra na experiência real de uma guerra: a realidade da proporção e da perspectiva, da visão ampla, da compreensão do todo - uma realidade que só o distanciamento pode dar. A literatura ajuda a criar esse distanciamento, assim como a história, a filosofia e tudo o mais quanto valha a pena estudar (FRYE, 2017, p. 69).

Assim sendo, nos parece que, ao estimularmos a imaginação em aula, os estudantes são convidados a habitar um reino de possibilidades. As experiências com a arte em aula podem propiciar uma livre fruição com as fontes históricas e, assim, conseqüentemente, enriquecer as subjetividades dos estudantes com uma variedade de possibilidades de experienciar a vida. Sendo assim, nos parece que a imaginação ao ser estimulada em uma aula de História não só possibilita aprendizagens históricas, mas também amplia as possibilidades de experienciar a vida dos estudantes. “A imaginação é o que nos permite vislumbrar possibilidades em e além das realidades em que estamos imersos” (HANSON, 1988, p.138, *apud* EGAN, 2007, p. 28).

A imaginação entendida como essa capacidade da mente que permeia todas as outras “[...] se encontra como que no ponto crucial onde a percepção, a memória, a geração de ideias, a emoção, a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos de nossa vida se cruzam e interagem.” (EGAN, 2007, p.13). Nessa direção, nos parece que a imaginação não somente promove que os estudantes possam construir aprendizagens históricas, mas também se autoconstruir como sujeitos éticos e livres.

A dimensão emocional que nem sempre é valorizada na aprendizagem está ligada ao nosso intelecto e à nossa imaginação e, ou seja, aprender envolve as nossas emoções. Nossos processos de aprendizagem envolvem aspectos emocionais, sociais, intuitivos e atitudinais (MORAES, 2004). “A imaginação é importante para a educação porque nos força a reconhecer que formas de ensino e aprendizagem que estão desconectadas com as nossas

emoções são educacionalmente estéreis” (EGAN, 2007, p. 34). De forma, semelhante Maturana diz:

O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. Normalmente, vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional. Mas o fundamento emocional do racional é uma limitação? Não! Ao contrário, é sua condição de possibilidade...” (1998, p. 18-9).

A emoção muitas vezes é desvalorizada em relação à razão. Ao nos reconhecermos como seres racionais “não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.” (MATURANA, 2002, p. 15). Sendo assim, ao pensar nos processos de aprendizagem e nas possibilidades dos estudantes se constituírem como sujeitos éticos e ativos na construção de uma sociedade menos desigual, precisamos nos atentar que:

Tão importante quanto conhecer e discutir as ideologias políticas em vista da transformação social é o autoconhecimento; o trabalho com o corpo, com as emoções, com a razão e com o espírito; o desenvolvimento da consciência ecológica; o respeito pelas diferenças pessoais, coletivas e raciais; a articulação entre o mundo da interioridade e da exterioridade sócio-político-econômica em uma realidade onde todas as dimensões estão interligadas. (NETO, 2006, p. 42)

Mediante o exposto, entendemos que o estímulo à imaginação nas aulas de História, através de experiências estéticas, nos possibilita criar espaços no tempo em que os estudantes possam se encontrar com eles mesmos e com os outros seres do mundo. Nesse movimento, os estudantes podem, quem sabe, se constituírem de subjetividades múltiplas, ampliando assim suas experiências de mundo e no mundo. “Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos é, então, a arte, e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da experiência estética” (DUARTE, 1953, p. 16). Ainda, como já disse Brecht (2003, p. 15), “[...] todas as artes contribuem para a maior de todas as artes, a arte de viver”.

A sala de aula é assim entendida como espaço de encontro de expansão de possibilidades de experienciar a vida, bem como de viver a vida. Assim, nos parece importante que a professora e o professor também possam se constituir com essas subjetividades e esse movimento nos parece fundamental para a construção desse espaço em sala de aula. Novamente, lembramos Krenak, que nos aponta que reduzimos a vida a uma coreografia ridícula e utilitária, mas que “[...]A vida é mais do que tudo isso. Nós temos de ter coragem de ser radicalmente vivos. E não negociar uma sobrevivência” (KRENAK, 2020, p.51-2).

Nessa direção, podemos pensar na vida entendida como obra de arte e na sala de aula como um espaço de encontro onde tanto professores quanto estudantes possam aprender sobre e com os outros seres do mundo ao mesmo tempo se construírem como sujeitos éticos e livres. Para isso, é preciso que, além de oferecer para os estudantes experiências variadas de múltiplas formas de viver para que possam se nutrir de subjetividades variadas e construírem a si mesmo, é imprescindível que também o professor faça esse movimento consigo mesmo.

Além disso, também se faz necessário ficar atento para não transformar a mobilização de obras de arte nas aulas como algo externo, como apenas uma formação estética fruto de uma história da arte, na qual a experiência estética não tem importância. Nos parece que o fundamental nesse movimento é justamente a experiência, o que ela possibilita e, quem sabe, essa abertura para o desconhecido, para as mobilizações de transformações e construções subjetivas que acontecem através dessa partilha/comunhão com os outros seres do mundo. Assim sendo:

Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar educação estética. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” — *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado (DUARTE JR., 2000 p. 15).

A faculdade de imaginar parece ser fundamental não apenas para usufruirmos de vivências estéticas com capacidade de abertura e de entrega, mas ainda para que se possa organizar essa vivência transformando-a em experiência e, através desse movimento, construir aprendizagens e, quem sabe, um movimento de construção ético de si. A experiência assim sendo entendida como aquilo “[...]que nos passa, e o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Benjamin (2011) aponta que a modernidade estava vivendo experiências pobres, ainda que na história nunca se passaram tantas coisas com os indivíduos. Para o autor, “onde há experiência, no sentido estrito do termo, entram em conjunção na memória certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (BENJAMIN, 2011, p. 107).

Jorge Larrosa Bondía (2002) entende que, para compreender o que é experiência, é preciso voltarmos aos tempos anteriores à ciência moderna e à sociedade capitalista. Ao

fazermos isso, vamos chegar à compreensão de que durante muito tempo o saber humano foi entendido “[...] como um *páthei máthos*, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 27). A ciência moderna, segundo o autor, converteu a experiência em experimento; assim sendo, ela deixou de ser aquilo que nos acontece, e a forma que lhe conferimos sentido passou a ser uma metodologia para se conhecer como as coisas são e dominá-las. Diferente do conhecimento científico, o saber da experiência não está fora de nós, pelo contrário, é um saber que é inseparável do indivíduo e “[...] somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (BONDÍA, 2002, p. 27). Larossa (2002), seguindo seu pensamento, argumenta que a experiência não pode ser compreendida através de uma lógica da ação, mas sim pela lógica da paixão.

E “paixão” pode referir-se, por fim, a uma experiência do amor, o amor-paixão ocidental, cortesão, cavaleiresco, cristão, pensado como posse e feito de um desejo que permanece desejo e que quer permanecer desejo, pura tensão insatisfeita, pura orientação para um objeto sempre inatingível. Na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso, o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado (BONDÍA, 2002, p. 26).

O sujeito da experiência se define pela sua passividade, por sua abertura. Essa passividade é “[...] feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (BONDÍA, 2002, p. 24). É através dessa abertura que o sujeito será afetado pelos outros do mundo e através desses encontros se constituirá. “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 27).

Sendo assim, a experiência entendida dessa forma, nos parece possibilitar um tipo de conhecimento que provoca uma construção ética de si. O conhecimento adquirido por esse saber da experiência nos toca, nos provoca, nos penetra, e não somos mais os mesmos depois desse encontro. A imaginação parece ser a faculdade que nos possibilita integrar nos processos de aprendizagem a dimensão cognitiva, emocional, corporal e afetiva. Assim sendo, a faculdade de imaginar pode auxiliar na construção de um processo de aprendizagem, em que a razão instrumental dá espaço para um outro tipo de razão, que não se faz instrumento e que mobiliza o sujeito de forma integral.

Ainda também se pode pensar nas experiências estéticas fomentadas pela imaginação e aqui também entendidas como possíveis através da faculdade de imaginar como alimentadores de subjetividades. Onde essas vivências em sala de aula podem ser transformadas em experiências que são provocadoras de uma construção de si e de quem sabe, como propõe Foucault, de uma estética da existência em que a vida é entendida como obra de arte. “[...] Mas a vida de todo indivíduo não é uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas não as nossas vidas?” (FOUCAULT, 1995, p. 261).

No próximo capítulo, com intenção de seguirmos pensando sobre a faculdade de imaginar na aula de História, olharemos para o movimento trovadoresco e para a existência das *trobairitz*, que através de suas produções e de suas vidas nos fazem questionar não apenas as interpretações que construímos sobre a Idade Média e as relações de gênero do medievo, mas também as nossas próprias existências e construções no presente. Além disso, a mobilização das suas cantigas em sala de aula cria um espaço de encontro onde a imaginação é provocada e a aprendizagem histórica, fruto desse encontro, poderia provocar, quem sabe, que os estudantes pensassem sobre suas ações no presente e se mobilizassem a se construir eticamente encarando a vida como obra de arte.

2. APRENDENDO E ENSINANDO COM AS TROVADORAS MEDIEVAIS

2.1 Trobairitz: as mulheres compositoras do medievo.

A imaginação é entendida neste trabalho como uma faculdade essencial para a aprendizagem. Nessa hipótese, o estímulo da faculdade de imaginar pode promover um encontro dos estudantes com os outros seres do mundo. Assim, além de possibilitar aprendizagem conceitual, a imaginação ao ser estimulada nas aulas de História poderia também promover uma construção ética de si.

Dessa forma, na busca de seguirmos pensando sobre o papel da imaginação nas aprendizagens em História e se o cultivo da faculdade de imaginar dentro da aula de História pode possibilitar uma transformação/construção ética dos estudantes, além do estudo bibliográfico, entendemos que seria interessante analisar uma experiência em aula, permitindo, assim, que observássemos uma situação didática pensada para estimular a imaginação e que questionasse a existência de algum movimento ético por parte dos estudantes ao longo da proposta de aula. Ainda nessa direção, entendemos que poderíamos propor um caminho, dentre tantos outros possíveis, para fazer da sala de aula um espaço onde se possa viver experiências de encontro, consigo e com os outros do mundo, oportunizando, assim, uma possível transformação ética de si. Nessa hipótese, ao transformar a sala de aula nesse espaço de encontro pudéssemos estimular uma abertura por parte dos estudantes através do cultivo da faculdade de imaginar, e que essa abertura, nesse entendimento, poderia provocar um movimento ético.

Com esse propósito, buscamos um tema que pudesse contemplar as dimensões política, ética e estética que entendemos ser importantes ao ensinar e ao aprender, além de nos possibilitar propor um contato com fontes históricas através de uma experiência estética. Nessa perspectiva da aula de História como encontro, pensamos que as trovadoras medievais com os seus poemas/canções poderiam provocar uma abertura por parte dos estudantes. Essa abertura possibilitaria a aprendizagem e, quem sabe, uma movimentação ética dos estudantes.

O movimento trovadoresco medieval cultuava uma forma de viver a vida. Nesse sentido, os trovadores e as trovadoras medievais não apenas eram compositores que inauguram um novo tipo de literatura, mas também eram sujeitos que promoviam um estilo de vida. A palavra *Gaya* foi transformada em adjetivo dentro da história das sociedades medievais e passou a significar mundano, alegre, plenamente livre ou/e intensamente vivo (BARROS, 2007, p. 84). Ao olharmos para o movimento trovadoresco, suas composições e a forma de viver a vida que cultuavam, podemos perceber que promoviam uma arte — ou ainda uma ciência — de bem viver a vida.

A Gaia Ciência, portanto, é aqui entendida como a "alegre ciência" ou o "alegre saber" dos trovadores medievais, que é um saber inteiramente dedicado à capacidade de viver intensamente, ao envolvimento amoroso, à exaltação da natureza, à experiência da verdadeira liberdade e, sobretudo, à fina arte de tecer versos e fazer da própria vida individual, ela mesma, uma obra de arte (BARROS, 2007, p. 84).

Spina (1967) aponta que podemos identificar alguns acontecimentos importantes no movimento trovadoresco medieval, como a contaminação da épica géstica pela cortesia, uma nova concepção do amor, a redação em prosa da novela cortesã (não mais em verso), criação de formas poéticas, o achado da Natureza com o objeto de arte e a progressiva autonomia do texto poético em relação à melodia musical.

Uma das contribuições mais significativas do movimento trovadoresco é a criação do amor cortês. O amor cortês não apenas influenciou a cultura medieval, mas também a história da cultura ocidental. Esse sentimento que surge desse estilo de vida que é cantado nas composições dos trovadores e das trovadoras deixou sua marca na história da humanidade. O amor cortês “deixou tão indeléveis marcas no repertório ocidental de possibilidades estéticas de expressar e vivenciar o amor, e na própria imaginação do homem ocidental concernente à temática amorosa,[...]” (BARROS, 2008, p. 5) que não é à toa que costuma ser apontado como o movimento que inventou o amor romântico no Ocidente.

José D’Assunção Barros, em seu artigo “O amor cortês – suas origens e significados” (2008), argumenta que podemos identificar não apenas na poesia trovadoresca essa nova forma de amar, mas também nas próprias vidas dos poetas e poetisas cantores que atuavam nas cortes medievais. Assim, dessa forma, o movimento trovadoresco propunha uma forma de viver a vida. O autor ainda nos lembra que juntamente com o movimento trovadoresco e do amor cortês tivemos:

[...]fenômenos como o renascimento urbano e comercial, as Cruzadas, a introdução de novas formas de civilidade no universo mental dos homens medievais, e o surgimento de novas formas de religiosidade que vão da prática religiosa encaminhada pelas ordens mendicantes até a heresia cátara violentamente reprimida no início do século XIII (BARROS, 2008, p.196).

Observa-se que existiram condições econômicas, políticas, além de sociais, que fizeram possível considerar um número de variáveis ao aparecimento do amor cortês (*fin amour*), os quais apontam que a sociedade da época estava pronta para receber um discurso sobre as mulheres (PEREIRA, 2013). Esses fenômenos nos ajudam a buscar entender a paisagem em que possivelmente brotou este movimento, assim como também a importância do trovadorismo e do amor cortês para essas sociedades.

A vida de vários trovadores acabou por adquirir dimensões lendárias, e outros trovadores e jograis acabavam por incluir esses relatos no seu repertório juntamente às cantigas de amor e/ou outros gêneros de canções (BARROS, 2008). Outro aspecto que chama atenção é que houve ainda nos séculos trovadorescos uma preocupação em criar coletâneas que contavam a vida desses trovadores e trovadoras.

Marcella Lopes Guimarães, em seu livro *As vidas dos Trovadores Medievais: quem foram esses homens e mulheres que cantaram o amor* (2021), mais especificamente na primeira parte de sua obra, nos traduz *Vidas e Razos*, que corresponde a 23 manuscritos que fazem referência a 101 trovadores que viveram entre os séculos XII e XIV e foram escritos do século XIII até XVIII. Nesses textos, por *vida*¹⁷, compreende-se a biografia mais ou menos ficcional do trovador e, por *razo*, explicações de determinadas composições” (GUIMARÃES, 2017, p. 49). Em *Razos*, encontraremos explicações de certas composições, enquanto em *Vidas* teremos detalhes da biografia dos trovadores e das trovadoras, ainda que esses gêneros se misturem várias vezes. “Essas composições são capítulos importantes de prosa poética; são pequenos contos cheios de imaginação que interessam, entretanto e muito, à História pelo seu caráter narrativo, ou seja, pelo modo racional de constituírem sentido a partir do vivido” (GUIMARÃES, 2017, p. 49).

Vidas e razos contém 93 biografias escritas em forma de narrativa, contendo anedotas e muitas referências, além de trechos, por vezes comentados, de composições dos poetas e das poetisas. Salientamos que dessas biografias não podemos afirmar que tudo que está sendo narrado ali corresponde à uma realidade vivida; nos parece mais interessante entender esses escritos como narrativas de uma “vida vivida talvez; imaginada em grande parte; narrada decerto” (GUIMARÃES, 2021, p. 24). Ainda que seja assim, desse material podemos extrair considerações importantes, para nos auxiliar na busca de uma compreensão da importância da poesia cortês na época, “[...]sobre a relação entre o mecenas e o criador, sobre as relações entre os poetas, sobre a propaganda e a polêmica políticas, sobre a circulação dos artistas” (BOISSELIER, p. 22 in GUIMARÃES, 2021).

Nessas biografias encontramos histórias variadas:

¹⁷ “Vidas foram pequenas biografias de trovadores e trovadoras que viveram na Idade Média – troubadours e trobairitz – enxertadas nas páginas de pouco mais de vinte manuscritos. Biografias de poetas oriundos e oriundas de um perímetro cultural europeu, que se estendeu da região da Catalunha à Itália, em frações mais meridionais. A confecção dos manuscritos – de um tipo específico, cancioneiros – deu-se, sobretudo, na Itália, ainda que outros manuscritos tenham sido compilados na Provença e na Catalunha. Os manuscritos têm idades diferentes, do século XIII até o XVIII. As *vidas* têm um par nesses cancioneiros, as *razos*, que são explicações dos poemas reunidos. Ambas as realizações são próprias a esses manuscritos, destaque-se o fato de inexistirem nos congêneres que compilam a poesia galego-portuguesa” (GUIMARÃES, 2021, p. 24).

Um deles foi o conde de Poitiers, um dos maiores cortesãos do mundo e um dos maiores enganadores de damas; outro circulou pelo mundo e, por isso, fez-se chamar *Cercamundo*; outro se apaixonou por uma mulher sem vê-la, só pelo bem e pela grande cortesia que ouviu dizerem dela os peregrinos que vinham de Antioquia. Mas houve também um professor, em uma parte do ano lecionava e, na outra parte, andava pelas cortes, com seus cantores, animando a vida de grandes senhores e de grandes damas. Um desses barões era intrigante, todo o tempo quis que o rei da França e o da Inglaterra guerreassem um contra o outro e usava sua poesia para remoer a paz. Houve até mesmo um necrófilo que ia ao túmulo da esposa que ele desconfiava viva (!) e a trazia para fora e olhava o seu rosto, beijando e abraçando, suplicando-lhe que lhe falasse e lhe dissesse se estava viva ou morta. Outros, depois das suas aventuras, encerraram seus dias junto a casas monásticas. Mas nem só eles foram protagonistas, elas também: *uma gentil dama, alegre, muito cultivada e muito bela; outra, cortês e cultivada, graciosa e muito sábia*, elogiada pelo seu talento poético. (GUIMARÃES, 2021, p. 24)

Das biografias narradas e das citações sobre compositoras da época, encontramos em *Vidas e razos* menções sobre compositoras e mecenas. Interessante também observar o quanto as mulheres no período eram fomentadoras das composições e do estilo de vida criado pelo movimento trovadoresco, ainda que como compositoras apareçam em um número bem reduzido comparado aos homens.

Outro ponto que nos parece importante salientar é que desses escritos pode-se extrair que os trovadores e as trovadoras criavam sua poesia muitas vezes em línguas diferentes da sua língua materna. Não nos é possível afirmar o motivo, mas podemos dizer que o occitano, assim como o galego-português, eram línguas poéticas empregadas em outros cotidianos. Sendo assim, é interessante pensar em como e onde circulavam essas poesias e por que “[...]homens e mulheres que se expressavam em línguas diferentes na sua vida cotidiana concebiam, entretanto, a sua poesia em línguas poéticas diversas, também empregadas em outros cotidianos, tais como o occitano e o galego-português” (GUIMARÃES, 2021, p. 27).

Ainda outra questão que nos parece importante é que as biografias (*vidas*) e as explicações dos poemas (*razos*) “[...]foram reunidas nos cancioneiros depois da morte da maior parte dos troubadours e das trobairitz [...]” (GUIMARÃES, 2021, p.27-8). Ou seja, *Vidas e razos* foram construídas por e para sujeitos que em boa parte não conviveram com os trovadores e com as trovadoras medievais.

Em *Vidas e Razos*, podemos identificar uma ampla mobilidade dos trovadores e perceber que esses habitaram com frequência as Cortes Ibéricas, o Condado da Provença e cidades italianas¹⁸. Ainda quando observamos com mais atenção esses deslocamentos,

¹⁸ “Eles não resumem neles apenas o fenômeno da criação poética nas cortes feudais. Mesmo que suas obras apresentem características diferentes, frequentemente mais populares, os trouveres do langue d’oil (da França do norte do Loire) e os Minnesänger germânicos – dos quais o mais ilustre é Wolfram von Eschenbach, o autor do Parsifal, o que mostra a porosidade entre os gêneros literários – pertencem bem ao mesmo grupo funcional.

identificamos que não eram apenas assuntos comerciais ou militares que provocavam essas movimentações, mas também assuntos poéticos. “A movimentação dos poetas entre diversas cortes criou laços culturais e conexões, estabelecendo a dinâmica do convívio, do encontro” (NASCIMENTO, *in* em GUIMARÃES, p.12, 2021). Guimarães aponta que, no ambiente das cortes, os trovadores eram recebidos, alimentados e também alojados. Além disso, eles também poderiam obter benefícios variados, como proteção, por exemplo.

Essas biografias também nos fazem questionar a ideia de que a noção de autor na Idade Média¹⁹ não existia. Nesses textos, encontramos narrativas da história desses poetas e poetisas, assim como suas produções comentadas. Observa-se que “Eles são, então, tão referenciais quanto os santos e os príncipes – e seus poemas merecem glosa tanto quanto a Sagrada Escritura ou os grandes textos normativos, civis ou canônicos” (BOISSELIER, *in* GUIMARÃES, p. 20, 2021). Visto que:

Em um tempo, entre os séculos XII e XIV, em que a noção de autor (um indivíduo responsável por todo o processo criativo, consciente de ser e reivindicando-o) era problemática, eles atraem nossa atenção, não como representantes ou encarnação de arquétipos, mas como pessoas cuja existência apresenta um interesse em si, pelo seu modo de vida aventureiro, até romanesco” (BOISSELIER, *in* GUIMARÃES, p.19, 2021).

Muito se discute a origem do gênero cortês²⁰, se seria árabe ou latino, inclusive também da língua — aquitana, limusina, languedociana ou outras mais. Spina (2009) aponta que o problema das origens está no campo das discussões. Desde o século XVI, com Giammaria Barbarieri²¹, e mais recentemente pelos estudiosos das *carjas moçárabicas*, a discussão se intensifica, apontando uma origem árabe. Também, segundo Spina (2009), Robert Briffault não poupou esforços no sentido de valorizar a forte influência do mundo

Mais próximos ainda dos troubadours (pela forma literária) são os poetas líricos do galego-português, dos quais a audiência ficou restritamente ibérica, enquanto os troubadours aproveitaram-se da proximidade das línguas românica de Florença a Barcelona para estender a sua audiência além do *Languedoc actual* (koinê literária) – do mesmo jeito que utilizaram o expansionismo franco e catalão para alargar seu campo de ação até a Terra Santa” (Stéphane Boisselier *in* GUIMARÃES, p.21, 2021).

¹⁹“No final do século XIII, no mesmo momento em que os cancioneiros a que nos referimos começam a ser produzidos, com as *vidas e razos*, Dante Alighieri (1265-1321) compõe na Itália também a sua *Vida Nova*, em que reúne autobiografia e “crítica literária” de sua própria poesia. E voltaria ao empenho no *Convívio!* Vida e razão. Ele não se esqueceu dos trovadores na sua Comédia e ao incluí-los na obra máxima deu provas da recepção e do prestígio que essa poesia múltipla ainda gozava no seu tempo: arrebatadora, alegre e elegante na expressão formal. As expectativas de homens e mulheres do período de confecção dos cancioneiros promovem debate entre medievalistas, em torno do indivíduo e da biografia na Idade Média” (GUIMARÃES, 2021, p. 27).

²⁰ “Os poetas occitanos, ao mesmo tempo criadores e intérpretes – atores e músicos, esquece-se muito isso –, beneficiam-se de uma sólida tradição de estudos eruditos, muito tempo monopolizados pelos filólogos, que conduziram essa historiografia através de debates sem fim sobre as origens, do gênero cortês (árabe ou latino) e da língua (aquitana, limusina, languedociana...), e sobre a definição dos gêneros poéticos. A musicologia exerceu igualmente sua sagacidade erudita sobre os manuscritos” (BOISSELIER, Stéphane *in* GUIMARÃES, p.22, 2021)

²¹ Dell’origine dela poesia rimata, 1570.

islâmico no sul da Europa na poesia provençal. Além desses autores, Spina também cita arabistas contemporâneos, como Henri Pérès e Charles Sallefranque, que vêm se dedicando a defender a origem árabe da lírica trovadoresca. Atualmente, a teoria árabe, juntamente a teoria médio-latinista de origem da lírica trovadoresca, são as mais fortes. Ainda que não se possa afirmar a origem, podemos dizer que a circulação dessas poesias e dessa forma de viver foi compartilhada e influenciou muitas sociedades em tempos e espaços distintos. Rodrigues Lapa (1955) defende que o lirismo trovadoresco pode ser compreendido como uma obra de síntese que é constituído por elementos variados e que tem sua origem em várias proveniências. “Nenhuma das teorias em presença o explica inteiramente; e cada uma delas por si contribui para esclarecer algumas das suas particularidades” (LAPA, 1955, p. 262).

Depois dos estudos de Asín Palacios sobre Aben Házim de Córdoba, da tradição divulgada do grande trovador Aben Cuzmán e de Aben Házim feita por Nykl, depois dos estudos de Garcia Gomez sobre os poetas árabe-andaluzes e finalmente depois do livro de Henri Pérès a respeito da poesia andaluza em árabe clássico²², não hesitou Menéndez Pidal(1937) em filiar a essa poesia andaluza dos séculos IX e X os caracteres fundamentais da canção provençal: o amor cortês, a superioridade da mulher, a obediência e o serviço amoroso, o amor sem recompensa, o sofrimento agradável; e – embora não afirme tratar-se de transposição, mas de semelhanças – o próprio exórdio primaveril das canções de Guilherme da Aquitânia (iniciador do prelúdio floral na poesia provençal), também se encontra freqüentemente nos zéjeis de Aben Cuzmán (SPINA, 2009, p. 27).

Deixando de lado as discussões sobre a origem da lírica cortês e nos atendo à ideia de amor cortês como um movimento literário, mas também como um movimento que tinha como proposta uma forma de viver a vida que circulou e influenciou sujeitos de tempo e espaço diferentes, podemos identificar que o amor cortês:

[...] proclama a autonomia dos sentimentos face à racionalidade medida pelo saber erudito, face à religiosidade controlada pela Igreja na sua forma ortodoxa, face aos poderes e micropoderes exercidos pela família e pela sociedade para conservar o indivíduo sob o jugo de seus imperativos principais. A seu modo, o Amor Cortês representa uma revolução nos modos de pensar e de sentir, e não deixa de empreender uma velada crítica aos padrões repressores de seu tempo. Uma revolução imaginária, a bem dizer, pois se alguns trovadores a viveram de maneira concreta e intensa, a maioria dos homens e mulheres apenas a vivenciaram de forma lúdica e no mundo da imaginação (BARROS, 2008, p. 199).

O homem no movimento cortês deveria cultivar virtudes que deixassem ele mais perto de ser digno do amor da virtuosa dama. Nesse sentido, muitas interpretações sobre a lírica trovadoresca interpretam que os homens se faziam melhores através desse amor que dedicavam às mulheres que, por sua vez, tinham suas virtudes enaltecidas. O amante se

²² La poésie andalouse en arabe classique au XI siècle, Paris, 1953 (I.ed., de 1937).

tornava o vassalo da figura amada e, nesse movimento de entrega e padecimento, o que ganhava força era o amor sentido, e não necessariamente a relação real com a amada.

O amor cortês pode ser interpretado como um jogo²³, em que o amante se colocava como vassalo da nobre dama. Esse jogo tinha regras de conduta que, se não seguidas, poderiam levar o amante a ser excluído do jogo; inclusive, em algumas cortes, ele poderia ser expulso da vida em sociedade. Podemos observar nessa direção um refinamento nos gestos, no tratamento e na forma de se relacionar. Dessa forma, é possível pensar em uma certa pedagogia que buscava orientar os cavaleiros a como tratar suas amadas, assim como também em formas das amadas responderem o cortejo dos trovadores. Entretanto, esse código de conduta nem sempre parecia ser seguido quando analisamos as obras das trovadoras, como veremos mais adiante.

Duby (2011) argumenta que não se faz possível defender que houve uma promoção das mulheres pelo movimento cortês. Para ele, o amor cortês propõe um jogo em que as mulheres apenas ganham destaque para servir como uma espécie de pedagogia que auxiliaria os jovens nobres a controlarem seus impulsos. Mas será que as mulheres nesse jogo tinham alguma autonomia? Tinham participação? Ou serviam apenas de peças para esse jogo complexo que muito encantou e ainda encanta muita gente?

Os textos misóginos produzidos no período medieval são muitos²⁴, e é bem verdade que neles fica expresso o quanto narrativas que colocavam as mulheres como seres incapazes de se desenvolverem intelectualmente e eticamente foram reproduzidas. Aliás, as mulheres eram tratadas muitas vezes nessas narrativas como seres perigosos e descontrolados. Caberia tratá-las como tais, mantendo sempre uma certa cautela, uma postura de cuidado constante. Não é à toa que autores identificam que o trovadorismo pela primeira vez produziu textos nos quais homens escreviam e declaravam seu amor a mulheres, já que em boa parte das produções da época homens enalteciam e declaravam seu amor a outros homens, visto que com as mulheres não era possível tecer esse tipo de relação de admiração, amor e amizade.

Muito se discute se através desse movimento houve ou não um enaltecimento das mulheres. George Duby, por exemplo, entende que o amor cortês nada mais era do que um “remédio ideológico” (DUBY, 1990, p. 59-93) em que as mulheres seguiram figurando como

²³ “O amor cortês é um jogo, e seguem-se dele as virtudes do cavaleiro. O jogo possui regras e se desenvolve no interior de um debate racional entre a Dama e seu pretendente. Este jogo, alegre que insita a Dama a prometer amor ao cavaleiro se estende ao infinito, mesmo que o final trágico da morte interrompa a existência dos amantes” (PEREIRA, 2013, p. 92).

²⁴ Sobre isso, indicamos: BLOCH, R. Howard. Misoginia medieval: e a invenção do amor romântico. Rio de Janeiro, Editora 34, 1995.

coadjuvantes, no máximo. Ou seja, para o autor, não houve um enaltecimento da figura da mulher, e elas seguiram nesse jogo proposto pelo amor cortês, sendo um joguete nas mãos dos homens.

Sem dúvida essa questão ganha mais camadas quando trazemos para a interpretação também as composições das trobairitz ou/e ainda quando pensamos na influência das mulheres como mecenas no movimento Cortês, ou ainda também se pensarmos na influência que poderia ter tido as chamadas “*Cortes do Amor*”, nas quais mulheres da Corte se reuniam e faziam julgamentos sobre a conduta de trovadores do movimento do *fino amor*, que poderiam ocasionar inclusive expulsões dos mesmos da vida na corte.

No presente trabalho não nos cabe defender uma ou outra posição, e sim buscar compreender como essas interpretações se relacionam com as fontes e o que podemos extrair desses entendimentos para seguirmos pensando sobre as questões que nos colocamos e/ou outras que possam surgir desse movimento.

As trovadoras medievais, também conhecidas como trobairitz, foram compositoras e poetisas que cantaram majoritariamente na sociedade da Occitânia, no Sul da França entre os séculos XII e XIII. O termo trobairitz provém da palavra occitana trobar, ou seja, encontrar, inventar ou compor com habilidade poética e musical (EFTEKHARI, 2018). Encontramos a sua poesia no vernáculo d'oc, da Occitânia. Observamos que, de todas as regiões em que podemos identificar trovadores, é majoritariamente na Occitânia que encontramos a insurgência das trobairitz.

Luciana Calado Deplagne, no seu artigo “A contribuição dos escritos de mulheres medievais para um pensamento decolonial sobre idade média” (2019), se propõe a problematizar a narrativa colonial da modernidade em relação ao Período Medieval. Por fontes históricas que sinalizam a participação das mulheres em várias áreas do conhecimento, a autora questiona a forma que as mulheres medievais vêm sendo retratadas. Deplagne recorre às fontes históricas da época com

[...] o propósito de possibilitar a elaboração de novas hipóteses relacionadas à representação das relações de gênero no período medieval, ao enfatizar o agenciamento das mulheres em inovações literárias, científicas, místicas e em outros saberes, bem como seu poder de resistência frente às imposições patriarcais que foram se intensificando com a chegada do Renascimento. Considerar a inclusão dos escritos de mulheres às fontes canônicas, utilizadas até então pela retórica da colonialidade/modernidade, pode contribuir para a projeção de novas narrativas em torno da falsa imagem de uma mulher medieval submissa, iletrada e silenciosa (DEPLAGNE, 2019, p. 32).

Ao olharmos para as cantigas compostas pelas trobairitz, percebemos que adjetivos como iletradas, submissas ou silenciosas não descrevem em nada essas mulheres. Das cantigas produzidas pelas trovadoras medievais, temos acesso a um número muito reduzido. Dessas fontes, são identificados alguns nomes que figuram como autoras ou coautoras: Beatriz de Dia, N'Alaisina Iselda, Na Caraenz, Almuc de Castelnou, Iseult de Capion, Na Felipa, Guilheima de Rosers, Na Lombarda, Maria de Ventadorn, Isabela e Domna H. Mas afinal, o que cantavam essas mulheres? A temática mais comum era a amorosa. Ao analisarmos as letras das suas cantigas, percebemos que essas mulheres não se colocavam de maneira tímida e nem tampouco com pudor²⁵. Ainda também podemos observar uma inversão dos papéis sociais comumente destinados às mulheres:

Observa-se, pois, que o código sócio-poético trovadoresco foi utilizado pelas mulheres trovadoras em grande medida de forma invertida no que concerne a posição do eu-lírico, na medida em que é a voz feminina que assume o papel ativo do prejador, cabendo a ela rogar o amor do seu pretendente (cavaliere ou amic), como expressam os versos da poetisa Castelosa: '[...]Que pòis dòmna s' avé / D' amar, prejar deu be / Cavalièr, s' em lui vè / Proez é vassalatge' ('Pois, quando uma dama decide amar, é ela quem deve pedir o amor do cavaleiro, se ela vê nele proeza e qualidades cavalerescas'). Ao assumir a posição de sujeito lírico nessa arte de trovar, os poemas de trobairitz negam a norma patriarcal que regia predominantemente os papéis sociais destinados a cada gênero (DEPLAGNE, 2019, p. 20).

Como podemos observar no trecho da cantiga de Beatriz de Dia que segue:

*Bels amics, avinenz e bos,
Quora us tnerai em mon poder
Et que jagués ab vos um ser,
Et qu'us dès um bais amoròs?
Sapchatz, gran talan n'auria
Que'us tengués en luòc del marit
Ab çò que m'aguessetz plevit
De far tot co qu'eu volria“*

*Belo amigo, cortês, charmoso,
Quando em meu poder vos terei
E junto a vós me deitarei
Para dar-vos beijo amoroso?
Em meus braços, como almejo
Ter-vos em lugar do marido!
Que vós cumprais o prometido:
Será tudo ao meu desejo!
(DEPLAGNE, 2010, p. 105)*

Além dessa inversão nos papéis comumente destinados às mulheres, muitas cantigas das trovadoras apontavam “[...] abusos de poder impostos pela família patriarcal, sejam eles por parte do marido, sejam pela figura paterna [...]” (DEPLAGNE, 2019, p. 23). Observa-se também que em algumas cantigas o “[...] eu-lírico feminino denuncia a prática do casamento

²⁵ “O tema mais debatido nas canções trovadorescas é de ordem amorosa. O tratado de poética provençal anônimo do século XIII, *La doctrina de compondre dictats*, tinha como regra primeira: falar de amor, com mesura, pudor, banindo qualquer vocabulário grosseiro (*vilana*). Porém, nas composições escritas por *trobairitz*, identificamos um tom mais direto, provocador, que se distancia do código da “*Fin'Amor*”, no qual a *mesura* era uma virtude recomendada ao trovador tanto como regra de conduta quanto como forma de expressão da lírica trovadoresca” (DEPLAGNE, 2019 p. 195).

arranjado, a tirania do pai, a violência física praticada pelo marido” (DEPLAGNE, 2019, p. 23), como é visível no trecho da cantiga de Compiuta Donzella:

*Ca lo mio padre m'ha messa 'n er[r]jore,
e tenemi sovente in forte doglia:
donar mi vole a mia forza signore,
ed io di ciò non ho disio né voglia,
e 'n gran tormento vivo a tutte l'ore;
però non mi ralegra fior né foglia.*

*em casa meu pai me colocou no erro,
e me mantém contínua em grande aflição:
doar-me quer à força a um senhor,
e eu disso não tenho desejo nem afeição,
e grande tormento vivo todas as horas;
por isso não me alegra nem flor nem fronda.*

(SIMONI, 2018, p. 237)

Ana Luiza Mendes e Roberta Bentes, em seu artigo “A prática trovadoresca de Beatriz de Dia: afirmação identitária e a transformação do conceito de amor cortês” (2021), analisam a produção trovadoresca de Beatriz de Dia a partir da perspectiva da história das mulheres com a intenção de questionar a ideia de que as mulheres medievais não tinham participação, ou ainda voz na sociedade em que estavam inseridas. As autoras identificam que a história da literatura durante muito tempo foi dominada pelos homens, e que as mulheres ocupavam um espaço à margem. Assim, ao longo da história, muitas mulheres foram silenciadas, ainda que em seu tempo produzissem e inclusive em alguns casos fossem lidas e escutadas no seu meio.

As composições das trobairitz possibilitam repensarmos as interpretações que fizemos do medievo, bem assim como a visão dos sujeitos que viveram esse tempo e as relações que foram capazes de construir. As autoras defendem que, apesar de autores como Gerge DUBY (2011), John F. BENTON (1972) e toda uma tradição apontar que o movimento trovadoresco ao final era uma “literatura de evasão, feita de homens para homens” (MENDES; BENTES, 2021, p. 99), é preciso considerarmos as produções feitas por essas mulheres e, acima de tudo, que o amor cortês não era apenas um movimento literário, mas também um fenômeno social.

Ao analisar as produções feitas por Beatriz de Dia, as pensadoras chamam atenção ao fato de que o amor cortês, que é de suma importância nas produções trovadorescas, é interpretado por muitos estudiosos do tema ao longo da história como “um gênero literário que expressa um jogo eminentemente masculino no qual a participação da mulher em uma posição superior é apenas um recurso de ficção e retórica” (MENDES; BENTES, 2021, p. 93). Entretanto, a própria existência das trovadoras nos faz questionarmos esse tipo de interpretação, mais ainda quando olhamos para suas composições. Com essa intenção, as autoras analisam quatro composições de Beatriz de Dia e buscam interpretá-las, tensionando interpretações possíveis, chegando à conclusão de que a própria existência dessas trovadoras

faz com que questionemos essa interpretação que coloca a mulher apenas como um brinquedo dentro do movimento Cortês.

Além disso, Mendes e Bentes (2021) defendem que as produções da trobairitz Beatriz ainda levantam a possibilidade de uma efetivação desse amor, subvertendo “as regras literárias ao estabelecer um diálogo entre o amor e o desejo que não permanece no mundo abstrato, sugerindo a sua efetivação” (2021, p. 93). Ou ainda que não se possa afirmar essa efetivação, podemos extrair da obra de Beatriz um desejo de efetivação, “revelando uma aspiração feminina que extrapola concepções de comportamento homogeneizantes e redutores” (MENDES, BENTES, 2021, p. 93).

Com esse olhar, não se busca defender que o movimento cortês foi capaz de construir um padrão social de relações igualitários de gênero, mas sim de entender que as hegemonizações construídas sobre o período e o papel das mulheres muitas vezes desconsideram sujeitos que, ainda que a paisagem fosse hostil, produziram, e essas produções fizeram parte dessa paisagem. Entendendo assim a história dessas mulheres não como uma história à parte, relegada a um espaço separado da história, mas sim como agentes da história considerada central.

Ainda podemos extrair desse movimento que busca escovar a história a contrapelo, como proposto por Benjamin, que generalizações têm sua importância na busca de tecermos considerações e inclusive entendimentos sobre nossos tempos e aqueles que vieram antes do nossos. No entanto, essas generalizações não podem ser encaradas como verdades absolutas, em que desconhecemos os desvios e os sujeitos que propuseram e também construíram essa história. Não se pode negar a força do movimento cortês em provocar um tipo de relação entre os gêneros que não tinha como fundamento a força, e sim um padecimento diante do outro, uma relação de *fino amor*.

Quando observamos a literatura produzida ao longo da história, percebemos que não foram poucos os homens que descreveram as mulheres como seres incapazes de se desenvolver intelectual e eticamente, sem falar em outros adjetivos pejorativos que costumam figurar nessas narrativas. Sobre o tema, podemos olhar para os textos produzidos na chamada *querelle des femmes*. “A *querelle des femmes* é um debate em torno de diferentes conceitos de gênero, portando, construções socioculturais do “masculino” e do “feminino”, uma luta entre a caneta ou o pincel, de textos e/ou de imagens²⁶” (ZIMERMAN, 1999, p. 92). Nessas

²⁶ Tradução Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplagne.

discussões, os textos produzidos buscam dialogar uns com os outros, a fim de responder e questionar dúvidas e argumentos que foram levantados e apresentados por textos anteriores.

Nessas discussões, encontramos Christine de Pisan²⁷, escritora medieval que, assim como as *trobairitz*, apenas com sua existência já nos faz reconsiderar as relações dos sujeitos do medievo e nosso entendimento desse período, que até pouco era conhecido como um tempo de trevas no qual as mulheres não tinham espaço e muito menos voz. Quando nos debruçamos nas produções de Pisan, esse movimento de revisão do que entendemos sobre a Idade Média e sobre os sujeitos que viveram nesse período ganha mais camadas de questionamentos.

Pela primeira vez, vê-se uma mulher pegar da pena para defender o seu sexo; Christine de Pisan ataca vivamente os clérigos em *L' Epitre au Dieu d' amour*. Alguns clérigos, imediatamente, se levantam para defender Jean de Meung ; mas Gerson, guarda –selos da Universidade de Paris, apoia Christine; redige, em francês, seu tratado a fim de alcançar um público mais amplo. [...] E Christine intervém de novo[...] (BEAUVOIR, Simone, 1970, p. 132).

Ao falarmos das mulheres da Idade Média, estamos também falando de questões relativas a gênero. A partir disso, é interessante observar como a historiografia ao longo da história vem narrando as mulheres. Com efeito, também pensamos que, ao contar as histórias dessas mulheres e ao pensar como as mulheres perderam e conquistaram direitos durante a história, os estudantes e as estudantes podem compreender a importância das lutas feministas para a construção dessas conquistas. Assim como também, com o contato com as cantigas das trovadoras medievais, poderíamos desconstruir a ideia que hegemonizou a Idade Média como um período em que as mulheres não tinham voz.

Algumas das vozes dessas mulheres excluídas pela história, jamais foram ouvidas, nem no tempo em que viveram e muito menos pela historiografia. Entretanto, olhando para a história das *trobairitz*, que por via de regra tiveram acesso a uma formação e que ocuparam espaços em que eram escutadas e podiam criar suas composições, podemos perceber que essa hegemonização do medievo serve a alguns discursos, silenciando aquelas que vivas ecoavam as suas vozes e compunham. Como tantas outras mulheres medievais, as *trobairitz* não foram silenciadas na realidade que viveram, mas sim pela historiografia.

[...] os movimentos feministas da História contemporânea, desde o século XVIII com Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft, são, em grande parte, uma

²⁷ Christine de Pisan, escritora medieval, apontava que a inferioridade das mulheres em relação aos homens se dava porque não tinham acesso à educação e argumentava contra os ataques misóginos proferidos por homens da época que insistiam em colocar as mulheres como seres inferiores sem capacidade de se desenvolverem intelectualmente e eticamente. (PIZAN, 1986).

reconquista de espaços, liberdades e poderes perdidos nos séculos da Baixa Idade Média e dos Tempos Modernos. No período medieval como um todo, as mulheres gozavam ainda de oportunidades e direitos que ser-lhes-iam negados um por um. As Luzes e o Progresso, que inspiraram os séculos posteriores às supostas “Trevas” medievais, arvorando conotações eminentemente positivas na concepção evolucionista da História, no entanto, foram, para as mulheres, como para outras categorias sociais (judeus, escravos etc.), épocas de retrocesso. Na Idade Média, elas haviam gozado, com plena capacidade, de papéis importantes, senão absolutamente iguais aos homens, em muitas áreas de atividade: econômica, política e artística. Foram mesmo determinantes em algumas delas, embora não naquelas de maior prestígio – retrospectivo – como arquiteta de catedrais ou teólogo universitário (DABAT, 2008, p. 27).

A historiografia silenciou mulheres que viveram e fizeram a sua voz ecoar em muitas esferas da sociedade medieval. Seguindo a indicação de Benjamin (1985), deve-se “escovar a história a contrapelo”, buscando encontrar essas e tantas outras histórias que ampliam nossos entendimentos sobre o medievo e sobre a história das mulheres. Embora essas mulheres do medievo tenham existido, e outras tantas tenham atuado em vários setores da sociedade medieval, não se defende que a Idade Média foi um período no qual as mulheres viveram em igualdade com os homens. Reforçamos a importância de não se homogeneizar os períodos históricos.

Nesse sentido, pensamos que o contato dos estudantes com essas fontes poderia provocar uma reflexão sobre as relações de gênero e oportunizar a esses alunos um movimento de análise das suas ações; dessa forma, eles seriam capazes de identificar o machismo nos outros, mas também de identificar em quais momentos estão reproduzindo esses padrões. Entendemos que, ao aprender sobre as cantigas das mulheres trovadoras da Idade Média, os estudantes poderiam imaginar e experienciar futuros em que homens e mulheres possam viver em igualdade. Nesse sentido, buscando promover um encontro dos estudantes com essas mulheres, com as fontes da época, pelas suas cantigas que chegaram até nós, poder-se-ia fomentar a abertura que possibilitasse a aprendizagem, bem como também tornasse a sala de aula um espaço no qual aprender se torna um movimento vivo e que, nessa direção, pode possibilitar um encontro com os outros seres do mundo e consigo mesmos. Nesse movimento, o contato com essas fontes poderia servir como um convite para que os estudantes pudessem viver, quem sabe, “um sentimento de comunhão com a presença do passado” (SILVEIRA, 2016, p. 186).

O encontro dos estudantes com os poemas/canções das trovadoras na aula pode permitir também que se possa observar como a música e a poesia são convites de deslocamento e de abertura que possibilitam aprendizagem em História. Ainda nesse sentido, podemos pensar no contato com a arte como uma possibilidade de aprender não de maneira

direta, mas de forma mediada. Parece-me que a razão instrumental da qual somos herdeiros assim o sendo poderia ceder espaço para um outro tipo de razão, uma que não é instrumento e nem permite instrumentalizações, mas que possibilita o encontrar, o aprender, bem assim assim como um movimento ético dos sujeitos.

Nesse entendimento, a experiência estética poderia possibilitar uma expansão no que tange ao imaginário dos estudantes como possibilidades de ser no mundo. Lembramos ainda que, além de sermos herdeiros da razão instrumental, também somos herdeiros do amor, e, nesse sentido, as cantigas das trovadoras medievais podem nutrir nossas subjetividades, possibilitando a construção de sociedades mais amorosas e menos violentas.

Ainda entendamos que problematizar questões de gênero em sala de aula e buscar identificar naturalizações em relação ao comportamento esperado do feminino e do masculino ao longo da história possa auxiliar na aprendizagem histórica e na construção ética dos sujeitos. Nos parece importante também estimular o pensamento sobre a equidade de gênero e sobre discriminações de gênero através de recortes sociais e de raça. O espaço escolar costuma ser construído por um local onde uma pluralidade de diferenças se encontram e, mesmo que não quiséssemos dialogar sobre, dificilmente elas não se apresentariam nas nossas salas de aula.

Isso porque, na escola o/a professor/a de História se depara com uma diversidade de sujeitos, com escolhas, desejos, grupos culturais, classe, religião, etnia, sexualidade e gênero. E contemporizar as ações e os discursos impressos em suas trajetórias requer um aprofundamento metateórico que ofereça subsídios para alunos/as compreendam as diversidades, não como algo dado e estático, mas que percebam a partir de seu convívio, dos contrastes sociais, das divisões e das ações que perpassam suas trajetórias e experiências históricas. São as práticas cotidianas que mostram as diferenças e as formas de compreender as diferenças, sempre desconfiando do que é natural (ZARBATO, 2015, p. 54).

As trovadoras medievais nessa direção podem instigar o pensamento de como construímos e modificamos o que entendemos por diferente e normal, assim como também como esses rótulos de normalidade e de anormalidade (diferença) nos constituem. Ao apresentar a história dessas compositoras possibilitamos que os estudantes revejam suas compreensões do passado e se constituam também com essas histórias que foram renegadas pela historiografia durante muito tempo. Ainda nos parece importante lembrar que não é suficiente apenas provar que as mulheres tiveram participação em várias esferas da sociedade, mas que elas também são parte da história, pois:

A reação da maioria dos/as historiadores/as não feministas foi o reconhecimento da história das mulheres e, em seguida, seu confinamento ou rejeição a um

domínio separado ("as mulheres tiveram uma história separada da dos homens, em consequência deixemos as feministas fazer a história das mulheres que não nos diz respeito"; ou "a história das mulheres diz respeito ao sexo e à família e deve ser feita separadamente da história política e econômica"). No que se refere à participação das mulheres na história, a reação foi, na melhor das hipóteses, um interesse mínimo ("minha compreensão da Revolução Francesa não muda por saber que as mulheres dela participaram"). O desafio colocado por essas reações é, em última análise, um desafio teórico. Isso exige uma análise não apenas da relação entre a experiência masculina e a experiência feminina no passado, mas também da conexão entre a história passada e a prática histórica presentes. Como o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como o gênero dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico? (SCOTT, 1995, p. 4).

As perguntas feitas por Scott (1995) podem auxiliar a pensarmos nossas práticas, assim como também nosso entendimento sobre o passado e o presente, além de sua relação com as relações de gênero. Ainda, Scott (1995) nos alerta que não podemos escrever a história sem entendermos que “[...] "homem" e "mulher" são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas” (SCOTT, 1995, p. 93). A autora aponta a necessidade de surgir uma nova história que seja capaz de tornar “as mulheres visíveis como participantes ativas” e que “criará uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixa do passado e nossa própria terminologia” (SCOTT, 1995, p. 93). Ela entende que essa nova história possibilitará que possamos elaborar estratégias políticas e feministas, pois, para ela, “o gênero deve ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclua não somente o sexo, mas também a classe e a raça” (SCOTT, 1995, p. 93).

Scott (1995) também percebe que o grande desafio da pesquisa histórica é acabar com a noção de representação binária de gênero, o qual é entendido como natural. Para isso, ela deve incluir nas suas elaborações as instituições, a organização social, assim como também a concepção de política. Ainda que vivenciemos uma sociedade na qual o machismo e o racismo são partes da estrutura social, se faz importante não esquecer que:

No interior desses processos e estruturas, há espaço para um conceito de agência humana, concebida como a tentativa (pelo menos parcialmente racional) para construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, uma sociedade estabelecida dentro de certos limites e dotada de uma linguagem -uma linguagem conceitual que estabeleça fronteiras e contenha, ao mesmo tempo, a possibilidade da negação, da resistência, da reinterpretação e permita o jogo da invenção metafórica e da imaginação (SCOTT, 1995, p. 16).

Sendo assim, nos parece que a história das trovadoras medievais e suas produções pode suscitar questionamentos sobre como entendemos o mundo medieval e,

consequentemente, tudo o que veio depois, assim como a visão que construímos das mulheres que viveram nesse período e o entendimento que temos do que é ser mulher ou homem atualmente. Ao realizarmos esse movimento, talvez possamos também questionar o quanto estamos encaixotando uns aos outros e nós mesmos em estereótipos que reduzem a vida e a multiplicidade.

Podemos pensar em uma Idade Média que não é fruto de um período de uma temporalidade monolítica, já que a construímos e a enxergamos a partir de uma gama de temporalidades que vivemos no presente. Dessa forma podemos pensar em uma ideia de transtemporalidade²⁸, ou complicação do tempo²⁹, que nos possibilita construir compreensões sobre os períodos históricos e as relações que os sujeitos foram capazes de construir de forma menos redutora. Assim o fazendo, quem sabe, possamos construir uma abertura, uma melhor compreensão de formas variadas de viver a vida além das que existem, promovendo, assim, uma “profusão de encontros de imaginários de diferentes matrizes de pensamento na poética da relação” (MATRICARDI, 2021, p. 293).

Muitas vezes acabamos, ao termos contato com uma cultura diferente, com uma temporalidade diferente ou com sujeitos que vivem/viveram diferente, por iniciarmos esse encontro através de juízos de gosto, se gostamos ou não daquilo, se nos é estranho ou familiar. Esse movimento empobrece as experiências que podemos ter ao entrar em contato com a diferença; assim, nos parece importante que possamos desenvolver a capacidade de aprender com o diferente, com o “estranho”, com o outro. Além disso, também podemos pensar que a historiografia muitas vezes silenciou os diferentes, os desvios da normalidade pré-estabelecidas, construindo interpretações as quais simplesmente se desconheceu e se apagou sujeitos que saíam dos estereótipos das categorias criadas e que, embora não se

²⁸ Comumente consideramos o tempo como algo que se divide em três temporalidades diferentes: o passado, o presente e o futuro. Entretanto, ao longo dos séculos muitos pensadores passaram a entender o tempo de maneira complexa, em que as experiências do passado, do presente e do futuro se misturam. O conceito de transtemporalidade desfaz a ideia de uma representação sequencial e cronológica do tempo, entendendo-o como uma rede complexa de cruzamentos entre passado, presente e futuro. Santo Agostinho já apontava a ilegitimidade dos discursos que definiam uma linha linear entre passado, presente e futuro e identificava no presente uma temporalidade que reunia as demais. Outros autores como Walter Benjamin, Aby Warburg, Jacques Rancière, Giorgio Agamben, Bergson, Deleuze e Georges Didi-Huberman também trabalham com essa ideia de complexificação das temporalidades que se cruzam.

²⁹ Deleuze entende o tempo como tempo complicado, em que temos uma multiplicidade de tempos se desdobrando e atuando de forma paralela. Para o autor, “[...]o passado não se constitui depois do presente que ele foi, mas ao mesmo tempo, é preciso que o tempo se desdobre a cada instante em presente e passado, que por sua natureza diferem um do outro, ou, o que dá no mesmo, desdobre o presente em duas direções heterogêneas, uma se lançando em direção do futuro e a outra caindo no passado. É preciso que o tempo se cinda ao mesmo tempo em que se afirma ou desenrola: ele se cinda em dois jatos dissimétricos, um fazendo passar todo o presente, e o outro conservando todo o passado. O tempo consiste nessa cisão[...]

(Deleuze, 1990, p. 102).

enquadrem nas interpretações pré-estabelecidas, existiram, viveram e produziram. O silenciamento, o desconhecimento e o apagamento, inclusive de fontes históricas, promoveu interpretações sobre o passado incompletas, faltantes, que acabaram por desconhecer ou ignorar aspectos fundamentais para se construir interpretações de culturas, relações e sociedades anteriores a nossa.

Atualmente muito se discute e se busca desconstruir interpretações eurocêntricas da história da humanidade, assim como também da importância de incluir a história dos outros continentes, povos e etnias nas nossas aulas de História. Entendemos que essas histórias que por muito foram renegadas oferecem aos estudantes o contato com uma multiplicidade de subjetividades e são fundamentais para uma melhor compreensão dos caminhos que nos trouxeram até aqui e das complexas relações que os que vieram antes de nós foram capazes de construir.

Assim, nos perguntamos: como poderíamos fazer a inclusão dessas histórias de modo a não serem tratadas apenas como histórias apartadas da história maior ou como uma curiosidade de um período histórico? Nos parece que na tentativa de buscar ensinar uma história não hegemônica, em que o europeu não seja apresentado como central, por vezes, trazemos essas histórias de outras matrizes étnicas apenas como curiosidade.

Ainda neste movimento, parece-me que nos esquecemos de sujeitos que, apesar da paisagem hostil, dos silenciamentos feitos de várias formas existiram e tiveram influência não apenas criando outras possibilidades de existência que não dialogam com a história comumente contada, mas, além disso, tiveram forte influência nessa velha história contada.

A professora Patrícia Rufino e o professor Gustavo Forde (2017), ao pensarem sobre as relações étnico-raciais e a educação, nos chamam atenção para o fato de que muitas vezes ao se organizar atividades alusivas à população negra nas escolas, ficamos aprisionados nos aspectos relacionados à culinária e à estética. Muito pouco é apresentado em relação ao conjunto de saberes tradicionais, científicos e tecnológicos de matriz Africana. Ainda que haja uma busca pela valorização da cultura africana, acaba-se ainda por não considerar suas contribuições em áreas como a ciência, por exemplo, gerando uma reprodução da ideia de africanos como primitivos, como não produtores de ciência.

Forde (2017) traz como exemplo a pesquisa que realizou sobre a presença africana no ensino de matemática e relata que encontrou um conjunto de conhecimentos matemáticos no campo da álgebra, da aritmética e da geometria que foram fundamentais para a própria ciência Ocidental. Ainda, podemos observar o mesmo na medicina, na engenharia e na arquitetura. Ou seja, a matriz negra Africana não só se apresenta importante nos hábitos

culturais que reproduzimos, mas também na construção da ciência e de tecnologias que poucas vezes relacionamos aos africanos.

Ao tratar da Idade Média, entendemos que uma forma possível de se fazer esse movimento de reolhar o passado buscando incorporar a multiplicidade de sujeitos e de relações que construíram é através da desconstrução feita por uma apropriação do medievo. A desconstrução dessas interpretações que por muito silenciaram ou reduziram experiências, sociedades, relações e sujeitos ao longo da historiografia não se daria apenas nas mudanças dos temas (ainda que entendamos que contar histórias variadas em sala de aula seja fundamental), mas na forma de abordar o tema e nas relações a serem promovidas. Um caminho possível parece ser o de apresentar o movimento de circulação do saber³⁰ existente no período, apontando a conexão existente entre os continentes e as trocas culturais. Ainda nesse sentido, também como caminho possível, pode-se convidar os estudantes a pensarem sobre essas periodizações e homogeneizações, a fim de entender como elas podem ter provocado silenciamentos e achatamentos culturais.

Muita da história da Idade Média ensinada até pouco tempo nas escolas, nas universidades e, inclusive, nos filmes e jogos tocava apenas na história da Europa, mas, se formos olhar o mapa mundi, como nos convida a professora Aline Dias da Silveira (2020) vamos perceber que os três continentes, o Europeu, o Africano e o Asiático, estão conectados por terra e por mar, “por onde passavam diversas rotas, onde na antiguidade e no medievo passavam não só produtos, mas saberes, religiões, manifestações artísticas e um grande número de entrelaçamentos culturais”(SILVEIRA, 2020, 44seg).

³⁰ Sobre o tema, indico os vídeos das palestras proferidas no curso de extensão, A Circulação Do Saber Na Idade Média Séculos VI-XV, promovido pelo Vesica Piscis e FAGED/UFRGS, com apoio LAPEHME. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCag4kNObWFif7fZ-V2CMwyw/videos>>. Acesso em:22/003/2021.



Atlas catalão, 1375, Cresques Abraham

Ao olharmos para o Atlas Catalão, por exemplo, construído por Cresques Abraham em 1375, vamos perceber que as conexões que se deram por terra e mar são muitas. Nota-se também que o mar mediterrâneo conecta a Europa, o Oriente e o norte da África. É inimaginável o quanto essas culturas trocaram e dialogaram através desses encontros. Nesse mapa não apenas fica explícita a possibilidade de saberes que circularam nessas regiões e as conexões que esses povos foram capazes de desenvolver, mas também as histórias de cada reino e de acontecimentos que se deram em determinados períodos, o que ainda enriquece ainda mais esse material.

Silveira (2020) propõe a ideia de consciência de conectividade global como metodologia de ensino de História fundamentada na obra *Os setes saberes necessários à educação do futuro* (2011), de Edgar Morin, relacionando-a com a perspectiva de História Global na área dos estudos medievais. A professora aponta que para construirmos uma proposta de descolonização do ensino de História Medieval devemos descentralizar a narrativa histórica ao mostrar os encontros entre os cinco continentes e inclusive a sincronicidade entre eles ao longo da história da humanidade. Esse movimento geraria uma consciência de globalidade e de interconectividade que, nesse entendimento, é o que dá o potencial para os estudantes agirem no mundo.

Muito do que se escreveu e se pensou sobre uma história global na modernidade teve como referência Fernand Braudel (1984) e Immanuel Wallerstein (1974). A interpretação de

ambos assumiu a posição de que só se poderia falar de uma história global a partir do século XVI; além disso, suas pesquisas focaram essencialmente nos aspectos econômicos da história. Diferente deles, Janet Abu-Lughod³¹, em 1989, apresenta uma nova interpretação a qual demonstra as conexões entre os continentes europeu, africano e asiático nos séculos XIII a XIV. Dessa forma, “o mundo econômico do século XIII seria fascinante, principalmente por não apresentar um centro hegemônico único. Além de colocar em conexão diversas regiões continentais que possuíam formas diversas de organização” (SILVEIRA, 2020, 5,26); Através desses estudos podemos pensar que a história medieval “não é a história da Europa, mas uma história de conexões, de interações da humanidade [...]” (SILVEIRA, 2020,1,05).

O livro *A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na educação básica no século XXI: experiências nacionais e internacionais*³²(2021), organizado por Luciano José Vianna, nos apresenta uma série de trabalhos na área do ensino de História que buscam um diálogo com as pesquisas historiográficas tais como a história global, a história comparada, a história cultural, a história pública, a história digital e outras mais. Ele também busca criar um diálogo com diversas áreas como o cinema, literatura, arquitetura, música, etc. Essas pesquisas podem auxiliar a pensarmos sobre a Idade Média que vamos ensinar em nossas aulas. Citamos aqui alguns dos trabalhos que encontramos no citado livro que nos auxiliaram a pensar e elaborar nossas aulas sobre o medieval que intentaram contemplar as compressões que defendemos até aqui: *Desafios e perspectivas: O enfoque sobre o feminino medieval no ensino fundamental* (2021, p.19), da autora Mirtes Emília Pinheiro; *Uma notável ausência: A Grande Ásia, o Ensino de História e a circulação de saberes no Medieval* (2021, p. 51), dos autores Alex Degan e Lucas Saldanha Silva; e *A música medieval na sala de aula da educação básica (subsídios para o professor)* (2021, p. 136), dos autores Leonora Pinto Mendes e Márcio Paes Selles.

Entendemos que ao estudarmos a Idade Média podemos apresentar essas conexões, e o quanto elas podem ter influenciado a forma que vivemos hoje e os entendimentos que construímos até aqui. Além disso, tentando através do estímulo da imaginação por exercícios imaginativos, assim como pelas experiências estéticas propostas em aula, com o contato com fontes da época, nesse caso com as iluminuras e composições das trovadoras, possamos, quem sabe, criar um espaço de encontro, dos estudantes consigo mesmo e com

³¹ ABU-LUGHOD, Janet L.. Before European Hegemony: The World System A.D. 1250-1350. New York: Oxford University Press, 1989.

³²Disponível em: <https://historiapublica.sites.ufsc.br/wp-content/uploads/2021/08/ebook-ahistoriamedievalentreaformacao-180821.pdf>> Acesso em: 22/06/2021.

esses outros do mundo, não apenas facilitando o entendimento de conceitos, mas também possibilitando que os estudantes possam pensar sobre suas ações no presente e projetar futuros em que se viva com menos desigualdade e violência, criando, assim, um movimento de construção de si como um sujeito que se entende como participante ativo do mundo e, mais ainda, como criador de mundos.

No próximo subitem relato brevemente algumas experiências que aconteceram ao longo da pesquisa desenvolvida que serviram para pensarmos sobre o tema proposto e seguir tensionando as questões levantadas. Essas experiências auxiliaram na construção da situação didática que foi conduzida e analisada, possibilitando que pequenos exercícios de análise fossem feitos antes da proposta final e se somassem na sua construção.

2.2. Encontrando-se com as Trobairitz.

Durante o percurso da pesquisa, busquei promover alguns encontros dos estudantes com as trovadoras medievais. A ideia era contemplar essa experiência vivida nas considerações e nas elaborações da situação didática a ser conduzida e na análise final. Pretendi, assim, fazer exercícios analíticos provisórios que me possibilitassem seguir tensionando as questões às quais a presente pesquisa se propõe.

A primeira experiência que irei relatar foi realizada em um encontro on-line no projeto de leitura desenvolvido com as turmas do Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) que ocorre no IFRS/Canoas (Instituto Federal do Rio Grande do Sul): o projeto *Alpes: Atividades de Leitura e Práticas de Escrita*³³, coordenado pela professora Fabiana Cardoso Fidelis. Nesse projeto servidores da instituição se encontram semanalmente com os estudantes e fazem um momento de leitura. Com temática livre e sempre havendo um rodízio dos servidores interessados, o projeto possibilitou muitos encontros.

Organizei um material para realizar a leitura e a audição de algumas versões dos poemas escritos pelas trovadoras com as/os estudantes do Proeja. Logo no momento inicial percebi que as/os estudantes tinham um entendimento muito vago sobre a Idade Média e que os tempos históricos estavam embaralhados. Busquei assim fazer uma apresentação geral e organizar um diálogo sobre algumas impressões que foram externadas pelas/pelos estudantes.

³³ Neste vídeo, duas bolsistas do projeto contam um pouco como funciona essa experiência: <<https://www.youtube.com/watch?v=8WFERAi0U3U&list=LL&index=2>>. Acesso em: 12, jun, 2021.

Além disso, pudemos observar que as composições das trovadoras, nesse caso a cantiga. A partir de “*A cantar m’er de so qu’ieu no volria*”³⁴/Vou cantar tudo que eu não gostaria”, da compositora Beatriz de Dia, provocaram questões relativas às relações de gênero e experiências pregressas das/dos estudantes. As estudantes narraram suas histórias pessoais de vida e como foram se construindo como mulheres, quanto aos papéis desempenhados por elas como filhas, mães, esposas, amantes, amigas e tantos outros. De maneira natural, também começaram a imaginar o contexto que teria levado Beatriz de Dia a escrever o poema lido. Nesse mesmo encontro, ainda convidei as/os estudantes a lerem mais uma vez a poesia e identificarem os trechos que possibilitaram essas interpretações, a fim de provocar o pensamento a outras interpretações possíveis.

Parece-me que, ao imaginar a história dessas mulheres compositoras, poetisas medievais, as/os estudantes primeiramente se encontraram com a história de vida delas/deles próprias. Ao imaginar a vida das trovadoras, elas/eles pensaram nas suas vidas, sobre si mesmas/mesmos. De certa forma, esse pequeno encontro com as mulheres do medievo pela poesia e música possibilitou um encontro dos estudantes com a história de vida deles próprios, com os amores e desamores que tiveram e com as dificuldades que enfrentaram durante as suas trajetórias de vida.

Ainda também nesse mesmo projeto, mas em outro encontro, organizei um momento de leitura e separei o material composto por poesias do poeta libanês Khalil Gibran e dos persas e sufis Omar Khayyam e Rumi, assim como também poemas escritos pela mística sufi Rabia de Baçorá. Além da leitura dos poemas, fizemos a audição de alguns poemas recitados por Leticia Sabatella e musicados por Marcus Viana³⁵. Novamente a mobilização por parte das/dos estudantes que participaram desse dia foi grande, e, mais uma vez, eles acabaram por invocar suas experiências amorosas, além de esboçarem o desejo de construir relações amorosas diferentes (mais amorosas e respeitosas) das que já haviam experienciado ou estavam experienciando.

A terceira experiência que conto aqui ocorreu com a oficina *Um encontro com as trovadoras do medievo*, que conduzi na 9ª Mostra Técnica e 3ª Mostra Júnior do IFRS - Campus Feliz. A oficina, embora tenha sido ofertada para a comunidade em geral, teve como

³⁴ Tradução de Guilherme Gontijo Flores. Interpretações de Montserrat Figueras, do álbum *Cansos de Trobairitz*, dirigido por Jordi Savall. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Zah4VWPiNE&list=PL_qZ8EYKpj0lc9Rye9xpvx9jh_ePnwX77&index=>> Acesso em: 13/03/2021.

³⁵ Álbum “Poemas Místicos do Oriente” é uma seleção de poemas de três grandes filósofos/poetas orientais: o libanês Khalil Gibran e os persas e sufis Omar Khayyam e Rumi. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FeDRIEzv9gg&t=21s>> Acesso em: 12/02/2021.

público estudantes do Campus Feliz, assim como a participação de um professor da instituição. Nessa proposta, novamente escutamos a cantiga da Beatriz de Dia, fizemos a leitura de alguns poemas e a apresentação de algumas informações sobre a temática. Depois de escutarem a cantiga, as/os participantes da oficina relataram suas sensações, que, de forma geral, geraram sentimentos de calma e tranquilidade, enquanto em outros a sensação foi de lamento.

Nessa experiência, além da leitura de poemas e da escuta de uma cantiga de Beatriz, também fiz um movimento mais explicativo ao apresentar as fontes. Nesse movimento, falei um pouco sobre o movimento trovadoresco e algumas das suas formas de composições. Alguns participantes relacionaram e teceram comentários sobre as batalhas de Rap e também sobre a trova gaúcha de Gildo Freitas e Teixerinha, inclusive fizeram menções aos desafios musicais do Teixerinha com Mary Terezinha³⁶. Além disso, também contaram histórias de bailes na região do Vale do Caí/RS, onde existia uma espécie de jogo de versos com intenção de flerte durante o baile. Esse jogo, de forma semelhante às composições dos trovadores, costumava conter no seu discurso cantado declarações de amor, assim como sátiras e deboches.

De forma geral, as/os participantes demonstraram interesse e curiosidade por saber mais sobre essas mulheres, também demonstraram um interesse específico em ouvir mais poesias e ter contato com essas fontes da época. As iluminuras que foram apresentadas geraram muita curiosidade e interesse. Os participantes também se intrigaram com o porquê de essas histórias ainda não terem sido contadas. Nessa direção, foram entendendo sobre silenciamentos feitos pela historiografia ao longo da história da humanidade. Nesse caminho, chegaram a discursos misóginos construídos ao longo da história que poderiam ter gerado esses silenciamentos.

Nesses três encontros pude perceber que o mesmo encantamento que eu tive ao ouvir sobre as trobairitz pela primeira vez, muitas/muitos outras/os também tiveram com esse contato. A sensação geral que ficou era que tínhamos sido roubados do contato com as histórias dessas mulheres e só de saber que elas existiram já era algo potencializador de questionamentos sobre a Idade Média e sobre as relações de gênero no passado e também no presente. Nos sentíamos enganados por termos aprendido sobre uma Idade Média que não condizia com a existência dessas mulheres. Ainda que muitos de nós já não entendêssemos o

³⁶Teixeirinha E Mary Terezinha, Álbum 1982. Desafios Inéditos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=H4NWgF6s11U>> Acesso em:02/04/2021

período medieval como uma Idade das Trevas, tampouco tínhamos conhecimento de tantas histórias desse período que, com suas existências, provocavam muitos questionamentos.

Nessas três experiências propostas de forma geral, pode-se dizer que o contato com a história das *trobairitz* e suas composições causaram um certo espanto, já que de alguma forma a existência delas e as relações que foram capazes de construir não costumam condizer com os entendimentos que construímos sobre os homens e mulheres medievais. Além disso também, parece que esse choque quanto à existência dessas mulheres produz no que entendemos por medieval, ou ainda as relações de gênero que imaginamos que esses sujeitos construíam, quebra paradigmas e provocam um movimento que nos faz repensarmos nossas compreensões sobre as relações de gênero no passado e no presente, em algumas situações provocando, inclusive, a se pensar nas relações que vamos ser capazes de construir no futuro.

Depois dos movimentos descritos até aqui chegou-se à situação didática que segue no próximo capítulo.

3. SITUAÇÃO DIDÁTICA: IMAGINAR OUTROS MUNDO EM UM ENCONTRO COM AS TROVADORAS DO MEDIEVO

3.1. Quadro de atividades.

A situação didática que segue buscou contemplar as experiências pregressas, assim como as considerações que elaboramos até aqui, tendo como intenção possibilitar que pudessemos seguir pensando de que formas a imaginação pode atuar na aprendizagem em História, assim também sobre o potencial de aprendizagens históricas suscitadas em uma sala aula que busca mobilizar a faculdade de imaginar. Ainda, intentou que pudessemos observar se o fomento à faculdade de imaginar na aula de História poderia promover algum movimento ético por parte dos estudantes.

Desse modo, os objetivos da situação didática são:

- a) Desenvolver o pensamento histórico, de modo a permitir aos estudantes estudar o passado, problematizar o presente e projetar futuros;
- b) Tornar a aula de História um lugar de escuta dos outros e de si mesmo, tornando o conhecimento em história uma fonte de transfiguração de si;
- c) Aprender com e sobre as mulheres trovadoras da Idade Média.

A seguir, apresenta-se o quadro de atividades com registro da situação didática:

ETAPAS	TEMAS CONTEÚDOS	ATIVIDADES	DETALHAMENTO
Aula 1 – Momento 1	Trovadoras Medievais / Concepções sobre o medievo.	Audição da cantiga: A chantar m'er de so q"ieu no voldria - Beatriz de Dia. Recurso didático A.	<ul style="list-style-type: none"> • As/os estudantes serão convidados a fechar os olhos e escutarem a cantiga em questão.
Aula 1 – Momento 2	Trovadoras Medievais / Concepções sobre o medievo.	Partilha de impressões sobre a experiência.	<ul style="list-style-type: none"> • Nesse momento a ideia é uma partilha das sensações, pensamentos e emoções que a cantiga suscitou. • Em seguida, haverá um diálogo conduzido, no qual as/os estudantes serão estimulados a imaginar: Quem será que compôs essa

			<p>canção? Letra? Melodia?</p> <p>Qual período histórico será que ela foi feita? O compositor ou compositora vivia ou vive em qual continente? Sobre o que fala essa letra?</p>
Aula 1 – Momento 3	Concepções sobre o medievo.	Apresentação de duas iluminuras do Codex Manesse e diálogo sobre a vida na Idade Média. Recurso didático B.	<ul style="list-style-type: none"> • As iluminuras serão apresentadas iniciando um diálogo sobre elas e problematizando visões sobre as concepções da vida na Idade Média. O diálogo terá como norte as seguintes perguntas: Como viviam as pessoas na Idade Média? Como a sociedade era organizada? Quais eram os papéis destinados aos homens e às mulheres?
Aula 1- Momento 4	Concepções sobre o medievo.	A atividade Exercício Imaginativo 1 será conduzida com o recurso didático C e a entrega do recurso didático H: material de apoio.	<ul style="list-style-type: none"> • O exercício imaginativo será conduzido criando-se espaço para a partilha das situações imaginadas e para um diálogo sobre como as/os estudantes imaginam que era a vida das mulheres e dos homens medievais. Como deveria ser a vida das pessoas na Idade Média? Como era a vida das mulheres da Idade Média? Será muito diferente da vida das mulheres de hoje?

Aula 2- Momento 1	Trovadorismo Medieval e os papéis destinados aos gêneros.	Leitura de trechos de cantigas e condução da atividade. Exercício Imaginativo 2:viagem pelo tempo de recursos didáticos D e E.	<ul style="list-style-type: none"> • Condução da atividade <p>Exercício Imaginativo 2:viagem pelo tempo e leitura coletiva dialogada dos 3 trechos de cantigas selecionadas em que serão apresentadas algumas temáticas abordadas nas composições das trovadoras. Novamente a ideia é provocar a imaginação no sentido de pensar: Como deveria ser a vida das pessoas na Idade Média? Como era a vida das mulheres da Idade Média? Será que era muito diferente da vida das mulheres de hoje? Será que era comum mulheres cantarem e comporem? E hoje em dia, é comum?</p>
Aula 2 – Momento 2	Problematizações sobre questões relacionadas às relações de gênero no passado, no presente e no futuro.	Vídeo recorte: Trobairitz e roda de conversa. Recurso didático F.	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir vídeo recorte: Trobairitz e iniciar uma roda de conversa sobre a vida das mulheres que viveram na Idade Média e sobre as que vivem no tempo presente, problematizando as relações de gênero no passado, no presente e no futuro.

Aula 2 – Momento 3	Problematizações sobre questões relacionadas às relações de gênero no passado, no presente e no futuro.	Condução da atividade: Que tipo de relações teremos com os outros do mundo em 2033? Recurso didático F.	• As/os estudantes deverão criar uma personagem e uma narrativa que se passe em 2033 em uma realidade na qual não exista diferenças entre os gêneros.
-----------------------	---	---	---

3.2 Recursos didáticos.

Nesse subitem, temos os links que dão acesso ao material mobilizado ao longo da proposta, além dos recursos B, C, E e G que também estão disponíveis como anexos ao final do trabalho.

A) Cantiga: “*A cantar m’er de so qu’ieu no volria/Vou cantar tudo que eu não gostaria*” de Beatriz de Diá. Tradução de Guilherme Gontijo Flores. Interpretações de Montserrat Figueras, do álbum *Cansos de Trobairitz*, dirigido por Jordi Savall. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6bnttn7rw2E&list=PL_qZ8EYKpj0lc9Rye9xpvx9jh_ePnwX77&index=1> Acesso em: 02/06/2022 Versão editada disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1iZlw21VWZIWYAyOsrA3JYstPf5e5XnoA/view?usp=sharing>>. Acesso em: 02/06/2022.

B) Duas iluminuras do *Grande Livro de Canções manuscritas de Heidelberg* (séc. XIII) - Codex Manesse. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1R00aas8trchWHeCifTCIue5SOFRa-YKv/view?usp=sharing>>. Acesso em: 02/06/2022.

C) Exercício imaginativo 1. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1y603BqrvlEgvYUe1OSwC4zpBCWYSEeOa/view?usp=sharing>>. Acesso em: 02/06/2022.

D) Trechos das cantigas em slides. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Biciv6u3zw7Z2iVRnISfY6CezWHiyWE1/view>. Acesso em: 02/06/2022.

E) Exercício Imaginativo 2:viagem pelo tempo. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1HQkkXNMCKg0HYBwzuQpfYDYCuPfhf08-/view?usp=sharing>. Acesso em: 02/06/2022.

F) Vídeo recorte: *Trobairitz*. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12bWS-woQ0ftEqs4GUXn-b5GEp7-IQzR1/view?usp=sharing>. Acesso em: 02/06/2022.

G) Atividade: que tipo de relações teremos com outros do mundo em 2033? Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vZH2iTCXeGMiZG5sr4hOM5Xv0SqKyDdr/view?usp=sharing>. Acesso em: 02/06/2022.

H) Material de apoio disponibilizado na primeira aula. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/17mG6aNOakPSJTUf2dWWVgnA-Lxw_J61s/view?usp=sharing. Acesso em: 02/06/2022.

3.3 Descrição da situação didática.

A situação didática foi idealizada para turmas do 3º ano do Ensino Médio, ainda que possa ser conduzida, com algumas alterações ou com nenhuma alteração (dependendo da turma em questão), do 1º ano ao 3º ano do Ensino Médio. Ela foi dividida em momentos, considerando que durante o percurso possam surgir questões a serem mais desenvolvidas dependendo da participação e da reação dos estudantes. Entendemos que uma certa flexibilidade com o tempo se faz necessário para que se dê conta de questões que podem surgir dependendo da participação dos estudantes e de outros imprevistos que possam acontecer.

A seguir, descrevo cada movimento proposto na situação didática:

Encontro 1 - Momento 1 e 2:

Nesse primeiro momento, os estudantes serão convidados a fechar os olhos e escutar uma cantiga composta pela trovadora Beatriz de Dia. A proposta é oportunizar uma experiência estética sem anunciar pregressamente a autora da cantiga. A música escolhida

para esse momento é a cantiga 1: “*A chantar m'er de so qu'ieu no volria/Vou cantar tudo que eu não gostaria*”³⁷. Depois desse momento de escuta e de fruição estética livre, os estudantes serão convidados a relatar as sensações, pensamentos e emoções que a cantiga suscitou. Em seguida, haverá um diálogo conduzido, buscando-se que eles questionem: quem compôs essa canção? Letra? Melodia? Em qual período histórico ela foi feita? O compositor ou a compositora vivia em qual continente? Sobre o que que fala essa letra? A ideia é que os participantes façam um exercício de imaginação estimulados pela experiência sonora anterior e pelas perguntas sobre a cantiga.

Encontro 1 – Momento 3:

Duas iluminuras do *Codex Manesse* serão apresentadas para os estudantes com a intenção de mobilizar duas fontes da época e provocar um diálogo sobre a vida na Idade Média e sobre as concepções que construímos sobre os homens e as mulheres medievais. A proposta é fazer um reconhecimento das impressões que os estudantes têm sobre a Idade Média através de um diálogo. As duas imagens servem para provocar o diálogo, assim como também para pensar de forma coletiva o imaginário que construímos ao longo da história sobre as experiências de vida na Idade Média. A ideia é provocar um exercício de imaginação, no qual os estudantes possam imaginar como era viver na Idade Média, como a sociedade era organizada e quais eram os papéis destinados aos homens e às mulheres.

Nesse diálogo sobre a Idade Média, pode acontecer — nas nossas experiências, aconteceram com certa frequência — que as temporalidades pareçam complicadas, bagunçadas, e a Idade Média e a Antiguidade, juntamente aos sujeitos que as viveram, apareçam misturados, sem nenhum contorno definido, inclusive outras figuras que viveram a Idade Moderna se misturam em entendimentos descontraídos e confusos. Lembramos assim, mais uma vez, da ideia de transtemporalidade, ou ainda de um tempo complicado, uma vez que a Idade Média que construímos não é um período em que se é possível criar uma temporalidade monolítica, já que a criamos e a vemos a partir de uma gama de temporalidades que temos no presente.

Encontro 1 – Momento 4

³⁷ Versão editada disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1iZlw21VWZlWYAyOsrA3JYstPf5e5XnoA/view?usp=sharing>>. Acesso em: 02/06/2022.

Finalizando esse primeiro encontro, um pequeno exercício imaginativo será conduzido com a intenção de seguirmos pensando de maneira coletiva o que se sabe sobre a vida da Idade Média e como se sabe. Nesse movimento, a proposta é seguir provocando a imaginação sobre a vida na Idade Média e as relações que os sujeitos medievais foram capazes de construir. Enquanto os estudantes realizam o exercício, a ideia é seguir dialogando, criando um espaço para que essa partilha aconteça. Além disso, nos diálogos promovidos durante esse movimento, a intenção é seguir questionando os estudantes sobre as fontes que eles conhecem a respeito do período e como através dessas fontes eles pensam que se construíram interpretações sobre a vida medieval.

Encontro 2 – Momento 1

Nesse momento a proposta é apresentar trechos de três cantigas medievais, a fim de se fazer um diálogo e uma leitura coletiva delas, apresentando algumas das temáticas abordadas nas composições das trovadoras, além de retomar o material de apoio que foi disponibilizado no primeiro encontro. Junto a elas, a atividade “Exercício Imaginativo 2: viagem pelo tempo” será conduzida. Nessa atividade proposta e no diálogo sobre as produções das trovadoras a ideia é seguir provocando a imaginação no sentido de pensar como deveria ser a vida das pessoas na Idade Média? Como era a vida das mulheres da Idade Média? Será muito diferente da vida das mulheres de hoje? Será que na época era comum que mulheres cantassem e compusessem? E hoje em dia: é comum?

Encontro 2 – Momento 2

Nesse momento, a proposta é assistirmos o vídeo recorte *Trobairitz* (recurso didático F) e fazer uma roda de conversa sobre a vida das mulheres e dos homens que viveram na Idade Média e sobre as relações de gênero no passado, no presente e no futuro. No vídeo produzido para esse momento foi feito uma colagem de músicas e imagens que pudessem suscitar pensamentos sobre as narrativas criadas sobre as mulheres ao longo da história e as relações que homens e mulheres foram capazes de construir até então.

Segue uma breve explanação sobre os recortes escolhidos para compor o vídeo:

Na trilha sonora do vídeo encontramos no primeiro momento uma composição que leva o nome de *Pagu*, criada pelas compositoras Rita Lee Jones e Zélia Cristina Duncan Gonçalves Moreira, mais conhecidas como Rita Lee e Zélia Duncan. A música que leva o título de uma mulher, Patrícia Rehder Galvão, que era conhecida por Pagu e foi uma escritora, além de militante política que teve grande destaque no movimento modernista

brasileiro. Pagu foi e é considerada uma grande representante do movimento feminista no Brasil, muito por causa da sua atuação política (Pagu foi presa 23 vezes por essa atuação) pela maneira como conduzia sua vida, ao se vestir, falar, escrever de maneira não condizente com a normativa esperada para as mulheres da época. A escolha de iniciar o vídeo recorte com essa música, além de apresentar uma composição atual de duas grandes compositoras brasileiras foi também mobilizar a letra de uma composição feita por mulheres, que presta uma homenagem a uma grande mulher e que também questiona as normativas esperadas para os comportamentos e formas de viver dessas mulheres.

Enquanto essa composição toca, a primeira imagem mobilizada é a iluminura, do livro *Cidade das Damas (1405)*, de Cristina de Pisano, em que a escritora imagina uma cidade governada pelas damas e argumenta em prol da condição feminina de se desenvolver intelectual e eticamente. Ainda durante a mesma canção segue outra iluminura, dessa vez do Codex Schürstab, vers 1472, disponível na biblioteca de Zurich, a qual mostra um homem agredindo fisicamente uma mulher. Depois temos mais duas iluminuras que foram recortadas e não aparecem na íntegra, do Codex Manesse/Zürich, de 1305-1340.

A segunda canção apresenta é um trecho da cantiga composta por Beatriz de Dia, “Vou cantar tudo que eu não gostaria”, com interpretações de Montserrat Figueras, do álbum *Cansos de Trobairitz*, dirigido por Jordi Savall. A tradução do trecho é apresentada juntamente à cantiga, assim como mais iluminuras do *Codex Manesse/Zürich*, de 1305-1340, que retratam a vida nas cortes trovadorescas.

Em sequência, temos mais um recorte na trilha e um trecho da composição *Poetisas no topo*, das compositoras contemporâneas Mariana Mello, Nabrisa, Karol de Souza, Azzy, Souto, Bivolt, Drik Barbosa. Durante esse trecho, fotos de Celina Guimarães, que é citada pelas compositoras, são apresentadas, incluindo o alistamento de Guimarães como a primeira eleitora registrada no Brasil, em 1927.

O outro trecho de música que segue no vídeo é uma composição de Clarice Falcão, em que ela faz dueto com outra compositora brasileira contemporânea: Alice Caymmi. Nesse trecho do vídeo, temos mais uma vez um recorte de duas iluminuras medievais do *Codex Manesse/Zürich*, de 1305-1340, seguida por pinturas feitas ao longo da história que retratam mulheres e/ou as relações entre homens e mulheres que nos pareceram provocadoras de reflexões combinadas com os trechos das canções escolhidas, quais sejam: Donzela com armas, de Friedrich von Amerling, século XIX; Sem título de Guillaume Seignac, de 1924; Amaryllis coroando Mirtilo, de Jacob Van Loo, de 1660; O beijo do Gustav Klimt, de 1907-1908; O aniversário de Marc Chagal, de 1915.

A penúltima canção escolhida foi *Deusa*, da compositora Luana Bayô. Assim que inicia o trecho da composição em questão, temos uma pintura que integrou a exposição *Negras Cabeças* em 2021 da artista Illi (Íldima Lima). O *Negras Cabeças*³⁸ faz parte de um projeto desenvolvido pela artista e pesquisadora que tem como proposta ressignificar a concepção imagética da mulher negra nas artes visuais através de um movimento de deslocamento do protagonismo como forma de representação e representatividade dos corpos negros.

Seguindo com as imagens e buscando dialogar com a letra da composição de Luana Bayô, temos pinturas da Betty Acquah, que é uma pintora ganense conhecida por usar técnicas de pontilhismo em pinturas a óleo e a acrílico. Em ato sequência temos 3 pinturas: *Os amantes*, de René Magritte, de 1928; *O beijo*, de Roy Lichtenstein, de 1962; e *o Beijo*, de Pablo Picasso, de 1967.

Ao final, como última música que compõe o vídeo proposto, temos uma composição das repentistas Terezinha e Lindalva, conhecida como *Vou amar*. As duas compositoras são conhecidas pelas suas emboladas³⁹. Aqui, não poderíamos deixar de fazer menção ao artigo da professora Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplagne, “Gênero em desafio: das trobairitz provençais às repentistas nordestinas⁴⁰”, no qual a autora busca identificar o diálogo existente entre os desafios das mulheres repentistas e as canções medievais (as tensons das trobairitz provençais e os versos satíricos das poetisas do Al-Andalus). No texto em questão, Deplagne mostra essa aproximação não somente na forma de composições, mas, sobretudo, no debate inserido na dinâmica cultural e social dessas produções femininas.

Acompanhando a composição de Terezinha e Lindalva temos as seguintes obras: *Sans Titre*, de Mousse Traorê, de 2019; *Tulip Schrenki VI*, de Alida Rodrigues, de 2020; e *Retrato de uma senhora*, de Kelechi Nwaneri, de 2020. Mousse Traorê nasceu em Mali e costuma retratar seres sobrenaturais antropomórficos. Alida Rodrigues é de Angola e costuma

³⁸ Recomendamos a visita ao site da artista no qual se encontram mais informações sobre o projeto, além conhecer as pinturas da exposição promovida pela artista: <https://negrascabecas.art/>. Também nesse mesmo site a artista e pesquisadora oferece acesso a um tour virtual gamificado pela exposição: <https://negrascabecas.art/game/>

³⁹“O coco de embolada, ou apenas embolada, como mais frequentemente é chamado pelos emboladores, é um sistema literário popular complexo e rico. Ele é cantado em duplas, sendo o acompanhamento feito com pandeiro ou mais raramente com ganzá. Apresentam-se os emboladores quase sempre em feiras, praças, ruas, parques, comícios ou mesmo nos Congressos de cantadores de viola”(p.142). O PANDEIRO E O FOLHETO: A EMBOLADA ENQUANTO MANIFESTAÇÃO ORAL E ESCRITA de Jimmy Vasconcelos de Azevêdo, disponível em: <https://www.acervoayala.com/wp-content/uploads/2016/02/Cocos-Alegria-e-Devo%C3%A7%C3%A3o-livro-Parte-9-de-15-o-pandeiro-e-o-folheto.pdf>> Acesso em: : 02/06/2022.

⁴⁰ Disponível em <<https://www.scielo.br/j/elbc/a/wQtNsf7kbCF9m8MDPr4PDS/2lang=pt>>. Acesso em: 02/06/2022.

criar suas obras através de cartões postais e fotos antigas. Em sua proposta artística, busca provocar questionamentos em relação a identidade e representação de como o corpo negro e branco feminino vem sendo tratado ao longo da história. Kelechi Charles Nwaneri é nigeriano e em sua obra percebe-se uma mistura de fábulas e símbolos, alegorias em pinturas figurativas, tendo sempre o corpo negro retratado de forma híbrida em relação à história social.

Encontro 2 – Momento 3

Nesse momento a proposta é fazer a condução da atividade: Que tipo de relações teremos com os outros do mundo em 2033? A ideia é que os estudantes possam imaginar uma realidade na qual se viva com igualdade de gênero e raça. A partir disso, eles devem criar uma narrativa a ser apresentada no formato que preferirem (texto, vídeo, áudio, imagens, etc.)

3.4 Condução da situação didática

A situação didática descrita foi conduzida com duas turmas de 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Olindo Flores da Silva, na cidade de São Leopoldo/RS. A direção da escola assinou um termo de concordância e foi esclarecida sobre a pesquisa, assim como também as/os estudantes que assinaram um termo de registro de assentimento. Observa-se que São Leopoldo é conhecida como a cidade berço da imigração alemã no Brasil. A escola fica localizada no bairro Scharlau, um bairro periférico da cidade, e possui 523 estudantes matriculados no ano de 2022. O perfil econômico dos estudantes da escola é majoritariamente de baixa renda.

A Turma 1 é composta por 26 estudantes de 17 a 25 anos, sendo que 12 são mulheres e 14 homens. A Turma 2 é composta também por 26 estudantes de 18 a 26 anos, sendo que 13 são mulheres e 13 são homens. As duas turmas estudam no horário da noite e boa parte das/dos estudantes trabalham durante o dia, com sua maioria saindo do trabalho e indo direto para a escola, que oferece uma refeição antes das aulas iniciarem.

Utilizando do diário de campo, assim como das gravações em áudio das rodas de conversas conduzidas, buscarei descrever a seguir um relato da condução da situação didática proposta nas duas turmas citadas.

O primeiro movimento de ouvir a cantiga composta por Beatriz de Dia de olhos fechados foi bem acolhido pelas/pelos estudantes tanto na Turma 1, quanto na Turma 2. A proposta foi conduzida em uma sala ampla que possuía um telão, caixa de som e cadeiras confortáveis. Desliguei a luz da sala e pedi que os participantes fechassem os olhos, pois, em

seguida, colocaria a música. Em minha percepção, muitos estudantes se entregaram ao momento e ficaram focados na experiência. Na Turma 1, quatro estudantes tiveram um ataque de riso ao escutar a cantiga, mas ainda assim se mantiveram na proposta e depois relataram a sensação de estranheza que sentiram ao ouvir o canto. Quase ao final da música, na Turma 2, dois estudantes quebraram o silêncio e fizeram alguns comentários durante a proposta, mas em seguida os colegas pediram silêncio para que se mantivesse a audição silenciosa.

Após a escuta, as/os estudantes relataram o que sentiram em relação a escuta da cantiga, e os relatos nas duas turmas tiveram similaridades. As/os estudantes disseram que sentiram calma ao ouvir a música, que a identificaram como um lamento de amor. Aquelas/aqueles que riram, descreveram a estranheza que sentiram ao ouvir a cantiga. Ainda alguns interpretaram a canção como um relato de sofrimento, enquanto outros a identificaram como uma canto pós-guerra. Ambas as turmas citaram a novela *Caminho das Índias*, produzida pela Rede Globo, e identificaram semelhanças nos cantos reproduzidos na novela com a cantiga produzida por Beatriz de Dia.

Observei, ao final desse momento, que as/os estudantes apreciaram a proposta que envolvia fecharem os olhos e escutarem uma música que fugia em muito das músicas que ouviam no dia a dia, o que foi encarado como uma vivência estimulante. Além disso, para alguns a experiência de ouvir a cantiga foi prazerosa por si só, não apenas como uma atividade que sai fora das atividades que se espera fazer na escola. Segundo relatos, a apreciação da canção levou algumas/alguns delas/ deles a se sentirem relaxados e conectados consigo mesmos e com suas emoções. Observa-se que as/os estudantes que relataram isso possuem como hábito escutar música em casa.

Depois dessas conversas, fizemos um exercício coletivo de imaginação para buscarmos identificar quem compôs aquela música, em que tempo viveu, em qual continente e sobre o que se referia a música. Seguindo a proposta da situação didática, apresentei aos estudantes as duas iluminuras medievais e estimulei o diálogo sobre as percepções sobre elas. Em ambas as turmas as/os estudantes fizeram comentários sobre as cortes medievais, as lutas de cavaleiros, as guerras e as relações de gênero da época. Também repararam na quantidade de cores presentes nas iluminuras e nas posições das mãos das mulheres representadas.

Na segunda turma, a iluminura que mostra uma mulher no cavalo cortejando um homem na torre do castelo causou um grande interesse e gerou um diálogo mais longo sobre essa inversão de uma imagem que tinham no imaginário, a de que homem chegaria no seu cavalo para resgatar a princesa que o espera na torre do castelo.

Pelos relatos das/dos estudantes e por aquilo que fui capaz de perceber nas reações delas/deles, as iluminuras causaram um grande interesse e curiosidade. Muitos relataram que achavam impressionante como hoje em dia ainda tínhamos acesso a esse material produzido no período medieval, e por isso falamos sobre o acesso e a preservação de fontes históricas. Inclusive me pareceu que a iluminura em si provocou curiosidade e interesse pelo tema de fontes, o que também foi dito por eles ao longo da condução. Ao mesmo tempo ficou perceptível o quanto as/os alunas/alunos se divertiram ao buscar descrever as imagens e imaginar as situações ali representadas.

Nos dois exercícios imaginativos propostos houve envolvimento por partes das/dos estudantes que realizaram as propostas dialogando com os colegas, ainda que a atividade tenha sido entregue individualmente. O que ficou perceptível é que elas/eles fizeram a atividade de maneira coletiva e se divertiram ao responder os questionários. As atividades que poderiam ser rapidamente respondidas, foram realizadas de forma mais lenta do que o previsto. Observo que muitas vezes as/os estudantes entregam qualquer atividade o mais rápido que podem (atualmente leciono para 26 turmas de ensino médio e se identifica que de, maneira geral, esses entregam as atividades de maneira bem rápida e muitas vezes a realizam com pouca atenção); porém, nessa situação, tanto na Turma 1 quanto na Turma 2 houve demora e muito diálogo sobre as respostas produzidas. Algumas das/dos estudantes inclusive seguiram dialogando depois do período acabar.

Além da atividade imaginativa com os trechos das cantigas, realizamos uma leitura dos trechos de forma coletiva como descrito na situação didática, mobilizando o recurso didático D. Nesse momento, fizemos a leitura e voltamos a dialogar sobre as produções das trovadoras e sobre a vida medieval. Na Turma 1, o diálogo ficou mais voltado para as relações amorosas da época e as de hoje em dia; já na Turma 2 o diálogo se voltou às situações de violências que ainda hoje as mulheres experienciam.

Além disso, nas duas turmas, como proposto, assistimos o vídeo recorte *Trobairitz* antes de iniciarmos uma roda de conversa. Na Turma 1, após assistirem o vídeo, as/os estudantes voltaram-se para as iluminuras medievais, focando naquela em que uma mulher aparece no cavalo cortejando o homem que fica na torre do castelo. Ao executarem esse movimento, as/os alunos/alunos falaram sobre Joana d'Arc, sobre a Inquisição e sobre os comportamentos esperados por homens e por mulheres ao longo da história. Ainda relataram situações vivenciadas no presente, nas quais mulheres são tratadas de forma violenta, e o quanto presenciam isso hoje em dia.

Em continuidade à atividade, os estudantes contaram sobre suas relações amorosas, inclusive alguns estudantes homens relataram violências físicas que sofreram pelas suas antigas namoradas, ou histórias que aconteceram com amigos e familiares. No primeiro momento, ao ouvirem essas histórias, as mulheres da turma rebateram e pouco ouviram. Foi preciso uma certa condução que possibilitasse o diálogo em grupo sobre o tema. Os homens começaram a relatar violências sofridas e o quanto eram tachados de machistas sem ao mesmo serem ouvidos. Depois desses relatos, as mulheres da turma também descreveram várias situações de abusos que sofreram e como era difícil saírem sozinhas e se sentirem seguras, principalmente à noite.

Na Turma 2, ao assistirem o vídeo produzido, alguns estudantes da turma reconheceram algumas das canções e cantaram juntos. Aparentemente, as/os alunas/alunos gostaram do vídeo e, após assistirem-no, relataram algumas impressões para, assim, iniciarmos nossa roda de conversa. No primeiro momento, somente as mulheres da turma falaram. Elas começaram suas falas dizendo que as mulheres haviam alcançado várias vitórias no que tange à defesa da igualdade de gênero, mas que ainda havia muito a ser conquistado. Depois, elas relataram situações de abuso sofridas no dia a dia, no caminho do trabalho e da escola. Depois de quatro delas contarem situações de violência que vivenciaram em suas rotinas, como abordagens sexuais diretas ou ainda intimidações, perguntei para turma se alguém ali não tinha esse tipo de experiência ao sair de casa, e elas responderam em coro: “Claro que não, né, sora! Isso é impossível”.

O diálogo seguiu com outras alunas falando sobre violências sofridas. Mais uma vez estimulei para que os estudantes homens comentassem como achavam que poderiam questionar essa realidade descrita pelas colegas. Ao final, os homens da turma relataram que era muito difícil que alguém com um comportamento violento e misógino mudasse de postura. Eles acrescentaram à discussão o fato de que mulheres também cometem violências. Depois desses comentários por parte dos estudantes, algumas alunas se agitaram, diria até que se irritaram. Surgiram muitas falas criticando essa aceitação de um “jeito” de ser violento por parte dos homens e outras reforçado a discussão sobre homens sofrerem violências semelhantes às descritas pelas mulheres.

Depois das estudantes criticarem os comentários dos estudantes de maneira agressiva, eles acabaram por se calar e, ao final, relataram um silenciamento gerado pelas estudantes. Mais uma vez eles argumentaram que nunca são escutados e que são tachados de machistas sem ao menos ter a possibilidade de se explicarem. Aproveitando essa fala, propus que pudessemos dialogar em grupo sobre o tema, buscando ouvir a todos e utilizando argumentos

para defender nossos pontos de vista. Observo que algumas estudantes ficaram contrariadas com o espaço dado para os estudantes falarem naquele momento, mas, em sequência, entenderam que esse movimento tinha importância para buscarmos um diálogo sobre o tema, desconstruindo falsas impressões e buscando uma melhor compreensão das relações de gênero no passado e no presente.

Nota-se que em ambas as turmas houve um certo conflito entre a experiência das mulheres e dos homens, assim como entre as diferentes percepções de violência. Na Turma 2, essa divisão entre mulheres e homens na roda de conversa ficou bem explícita. Ainda que tivéssemos estudantes mulheres atentas às falas e que ouviram no sentido de se colocar no lugar do outro, de modo geral as mulheres sentiram que os homens da turma estavam reproduzindo machismo ao considerar que essas atitudes de violência contra as mulheres poderia ser chamado de “jeito” de alguém, enquanto os homens sentiam que as mulheres não escutavam eles e os colocavam todos como iguais, não respeitando suas trajetórias como indivíduos que buscavam construir relações de respeito e de igualdade.

Na condução da roda de conversa em ambas as turmas, depois de escutar os relatos dos estudantes homens e das estudantes mulheres, fiz algumas perguntas a fim de provocar os homens da turma a pensar sobre a diferença entre as experiências das mulheres e dos homens em relação a violência e o assédio sofrido. Também questionei sobre a importância do movimento feminista e como as relações de gênero foram sendo construídas ao longo da história. Ainda nesse momento falei de Christine de Pizan, que se colocou em diálogo para que se pudesse argumentar contra narrativas misóginas em relação às mulheres. Em certa medida, inspirada por ela, busquei através de perguntas provocar as/os estudantes a repensar as afirmações que tinham feito até então.

Assim, por exemplo, quando um dos estudantes da Turma 2 disse que também era assediado pelas mulheres na rua, o que gerou muita revolta das estudantes da turma, perguntei para ele como se sentia com esse assédio. No primeiro momento, ele fugiu da resposta e voltou a dizer que ninguém o escutava. Depois de ouvi-lo, perguntei para ele novamente, “mas agora tu não foste escutado?”. Ele respondeu que sim, mas que isso nunca acontecia e que sempre o chamavam de machista sem ao menos ouvir seus argumentos. Assim, disse para o aluno que agora eu, as colegas e os colegas estávamos lhe dando ouvidos, e que juntos iríamos buscar pensar sobre o que ele estava apontando. Mais uma vez perguntei como ele se sentia ao ser assediado por uma mulher na rua, ao final ele respondeu que se sentia bem. Prossegui e perguntei como ele achava que a colega dele, que relatou um assédio um pouco antes, se sentiria na mesma situação sendo assediada por um homem. Então ele

sorriu como alguém que foi pego em flagrante e disse que tinha entendido a diferença. Nessa hora, as estudantes que estavam um tanto contrariadas ao ter que ouvir o colega em questão entraram na proposta de diálogo e seguiram argumentando.

Ao final da aula, dois estudantes da Turma 2 se dirigiram até mim, e conversamos até a metade do próximo período, que eu tinha livre. Um dos estudantes relatou que desde a infância assistia ao pai bater na mãe, e que, quando interferiu, acabou por apanhar junto com a mãe. Nesse relato, o jovem contou que se sentia impotente para lidar com a situação e que ele percebia que os homens falam pouco sobre essas coisas. Ele seguiu relatando que ele e seu irmão não falam sobre o assunto, já que a ideia de que homens não podem chorar marcava a formação de ambos. O outro estudante relatou que sabia que o machismo promovia violências contra mulheres, mas também que o mesmo ocorria com homens. Segundo ele, ainda que soubesse que não se deveria comparar as situações por que eram diferentes e que os homens são deveras beneficiados socialmente, sentia que as mulheres da turma não os escutavam e os desconsideravam, repetindo frases como “todo homem não presta”, e concluindo que, pelos colegas serem homens, também não prestavam.

Nitidamente, em ambas as turmas, ao escutarmos o sinal que anunciava o final do período e o início do outro, se percebeu muitas coisas ainda a serem ditas. Voltei a essas conversas na aula seguinte, buscando provocar um espaço de diálogo entre a turma para criar esse espaço de escuta que os homens estavam de certa forma reivindicando. A ideia também era construir um espaço para pensarmos sobre por que as mulheres da turma entenderam essas falas como machistas e agressivas. Com essa intenção, realizamos em ambas as turmas mais uma roda de conversa. Dessa vez, organizei o círculo somente com as cadeiras para que nos sentássemos mais próximos. Ainda na busca de melhor organizar o diálogo e garantir a escuta de todos, usei na proposta uma bola de tênis que foi chamada na ocasião de bola faladora, a qual nos auxiliou a respeitar quem estava com a palavra. Dessa forma, quem segurava a bola tinha o direito à fala e deveria jogá-la para o próximo ao terminar. Observo que o uso desse recurso criou um clima descontraído e auxiliou no andamento da atividade, aguçando a capacidade de escuta ao longo da proposta. Confesso que quando propus o uso da bola estava insegura em relação à recepção das/dos estudantes, mas eles/elas foram abertos à possibilidade e gostaram de usar esse recurso para auxiliar a escuta e fala..

Em ambas as experiências, houve dificuldades em ouvir o próximo, mas tanto a Turma 1 quanto a Turma 2 ao final da atividade conseguiram dialogar em grupo e pensar sobre as questões que trouxeram para a roda de conversa. Acabamos por utilizar duas aulas para a roda de conversa ao invés de uma, criando, assim, um espaço de diálogo sobre as

questões trazidas e de escuta desses relatos de violências sofridas e assistidas por parte das/dos estudantes.

Na semana que faria a condução da atividade final, fiquei doente, e a execução foi adiada para a semana seguinte. O atraso da finalização da atividade me gerou uma grande preocupação, haja visto que as/os estudantes relatam com frequência que não lembram mais das aulas ao passar uma semana entre uma atividade e outra, sendo que nesse caso havia se passado duas semanas de interrupção. Ao retornar, iniciei a aula perguntando o que lembravam das atividades propostas; para minha surpresa, eles se recordavam não apenas da aula anterior, mas também de aulas mais antigas. Com essa retomada, iniciei as atividades em ambas as turmas com relatos por parte delas/deles, que, ressalvo, foram ricos em detalhes.

Em seguida, conduzi a atividade final e alguns estudantes, em ambas as turmas, ao realizarem a atividade, provocaram um diálogo sobre o tema. Ou seja, seguiram levantando os assuntos trazidos em outras aulas e agora articulando com questões ligadas ao meio ambiente, ao futuro da humanidade e do planeta e a possibilidades de futuro. Nas duas turmas o diálogo seguiu nessa direção e, novamente, tivemos muitos relatos de violência e uma incapacidade de imaginar um mundo “melhor”, ou até mesmo qualquer futuro. Nas suas falas, os estudantes muitas vezes repetiram que a única solução para um planeta e para um mundo “melhor” seria o extermínio da raça humana, ou, se não todos, de uma parcela para que pudéssemos experienciar uma realidade com maior igualdade.

Depois de ouvi-los e provocá-los sobre suas respostas, busquei reforçar novamente a proposta de imaginar um mundo “melhor” do que o experienciado e descrito por eles/elas. Ao final, alguns estudantes se colocaram a pensar que o mundo não era só feito de atos de violências e que tínhamos uma certa ingerência nas relações que construímos e na realidade que vivemos. Na turma 2, o diálogo seguiu de maneira ativa ao longo de todo período e, de modo geral, houve uma divisão nas falas entre os que acreditavam que tínhamos alguma gerência no futuro do planeta com aqueles que seguiam defendendo que não se tinha mais o que fazer e que estávamos condenados a assistirmos o fim do planeta Terra. Na sequência, uma das estudantes defendeu que a solução estava na educação, e, em sequência, outra estudante rebateu: “Acho mais fácil exterminar, porque educar tá difícil”. Nesse momento, boa parte da turma riu e voltou a defender quase que em coro a impossibilidade de viverem em um mundo menos violento e desigual. Novamente a preocupação com o meio ambiente surge, e a pouca fé na humanidade é externada. O diálogo segue e, depois de ouvi-los, perguntei se achavam que uma pessoa durante sua vida não poderia mudar de comportamento e busquei que falassem mais sobre essa impossibilidade de transformação dos sujeitos. Uma

das estudantes me respondeu o seguinte: “Vamos pegar por base uma pessoa mais velha assim. Ela já tem um comportamento específico e muita coisa na cabeça. Não adianta querer reeducar aquela pessoa, pois ela não vai mudar. Não vai ser diferente”. Depois de ouvi-la perguntei à turma se todos concordavam que o que se aprende na família, na escola ou no meio social não poderia ser alterado, se os indivíduos não poderiam conhecer novas formas de viver e fazer diferente do que aprenderam até então. Segui questionando se éramos condenados a nos comportar como nos ensinaram, ou ainda à mercê de um jeito que supostamente teria nascido conosco. Não poderíamos nos comportar/ser diferentes do meio que fomos criados ou ainda dessa característica que nos foi “dada” ao nascer?

Em resposta, uma das estudantes disse: “Sora, se tivéssemos ficado nessa de que uma pessoa mais velha não vai conseguir mudar, a gente nunca teria mudado nada no mundo. Esse papo todo para mim só serve de desculpa. Daí, ao invés de fazermos algo, ficamos dizendo que não adianta fazer nada porque nada vai mudar”. Nesse momento houve um pequeno silêncio da turma que aparentemente refletia sobre a fala da colega. Esperei alguns segundos e segui fazendo novas perguntas: será que as pessoas nascem racistas, machistas, homofóbicas, nazistas? Ou elas se tornam pelas suas experiências e pela educação que recebem ao longo da vida? Uma das estudantes então respondeu: “Eu acho que ninguém nasce mau, digamos assim, a pessoa se torna com o tempo. Então, se é assim, a pessoa também pode se tornar boa, digamos assim. Se tu tens teu caráter moldado com o tempo, dependendo daquilo que tu vê, convive, acho que tu consegue se moldar com aquele ambiente. Por exemplo, tu vê a favela, lá é um local que tem muito crime, muita gente cai no crime que está ali no meio e só vê isso como possibilidade. Não que seja impossível essa pessoa fazer diferente. Então eu acho que tu consegue mudar teu caráter de acordo com aquilo que tu vê e naquilo que tu se inspira. Se tu tá em um ambiente e acha que aquilo é errado tu não precisas seguir aquilo”.

Ao final, ao ouvir a colega, houve um acordo geral de que era possível mudar de comportamento durante a vida, ainda que difícil. Apesar disso, alguns continuaram argumentando que poucos adultos que conheciam poderiam mudar de comportamento. Antes de realizarem a atividade proposta, o exercício imaginativo sobre uma sociedade com igualdade de gênero e de raça se estendeu. Conversou-se em grupo sobre a influência da cultura, da família, da escola nas construções dos sujeitos. Seguindo com o diálogo, falamos um pouco sobre a ideia de liberdade defendida por Sartre, na qual ao final sempre nos resta questionarmos o que vamos fazer com aquilo que fizeram de nós? Depois de ouvir um dos estudantes disse: “Ainda que o mundo seja cheio de feiuras e que o dinheiro defina quem vai

ser bem sucedido, eu sinto e vejo beleza na vida. Ainda mesmo quando o dia é difícil e eu trabalhei muito, mas posso parar um pouco em uma sombra e olhar para o céu, eu me sinto livre”. Depois de escutá-lo, vários colegas teceram comentários sobre coisas simples e gratuitas que gostavam de fazer e que não dependiam de recursos financeiros. Mais uma vez o sinal tocou e deixamos a entrega da última atividade da proposta para a semana seguinte.

Em ambas as turmas percebe-se que, em um primeiro momento, foi desafiador para as/os alunas/alunos imaginar uma realidade na qual as diferenças entre raça e gênero não existissem mais. Ainda observo que, primeiramente, o que as/os estudantes fizeram foi a descrição de mais situações de violência sofridas, assistidas ou ainda que sabiam por algum meio. Antes de imaginar esse mundo sem diferenças entre raça e gênero, elas/eles apontaram questões ambientais, sociais, políticas e econômicas que os impossibilitariam de imaginar qualquer futuro.

Apenas depois do diálogo que realizaram o exercício imaginativo proposto foi efetivado por eles/elas. Novamente em ambas as turmas as produções foram semelhantes, e observa-se que as estudantes em sua maioria imaginaram narrativas em que as personagens criadas saíam à noite sem medo e em que as relações em casa se davam com maior igualdade no que tange às decisões e às divisões de tarefas. Já os estudantes, majoritariamente nas suas narrativas criadas, imaginaram seus personagens vivenciando situações melhores no trabalho e no relacionamento com suas/seus parceiros/parceiras. Ainda, em alguns trabalhos de ambas as turmas, na narrativa o personagem percebia que vivia uma mentira e que esse mundo no qual existia igualdade entre de gêneros e de raça era uma ilusão. Acrescenta-se que um estudante da Turma 2 criou uma narrativa apontando que um mundo assim pertencia aos contos de fadas e que não existia possibilidade de se tornar realidade.

De modo geral, ainda observo que muitas/os delas/deles ao longo da condução repensaram suas posturas diante situações que experienciaram ao longo de suas vidas. Alguns estudantes inclusive se perguntaram sobre como deveriam agir ao presenciar violência contra mulheres e ainda alguns trouxeram para o diálogo a experiência de assistir o pai agredir a mãe fisicamente e não saber como agir. Inclusive, com um dos estudantes, foi necessário seguir dialogando sobre o sentimento de impotência que ele sentia por não ter sido capaz de defender sua mãe na época das agressões, ainda que fosse apenas uma criança.

Enfim, constata-se que imaginar um mundo em que exista igualdade de gênero e de raça foi uma tarefa árdua para quase todas/todos. Foi necessário inicialmente que criássemos um espaço de escuta, de diálogo para que olhássemos para as realidades descritas por

elas/eles. Somente depois desse movimento essas/esses estudantes se permitiram imaginar um mundo conforme o proposto.

No próximo capítulo vamos analisar as fontes construídas ao longo da pesquisa, o diário de campo, as produções das/dos estudantes, bem como articular com as compreensões que buscamos construir até então com a intenção de responder às perguntas dispostas ao longo da pesquisa.

4. ANÁLISE DAS FONTES PRODUZIDAS

A situação didática proposta e conduzida buscou provocar, estimular, exercitar a imaginação através de várias formas diferentes, possibilitando assim que pudéssemos tensionar as questões que buscávamos pensar, além de iniciar um movimento de identificação das potencialidades das propostas variadas para o estímulo da imaginação. O primeiro movimento se deu através de uma experiência estética direta promovida pela audição da cantiga composta por Beatriz de Dia, seguida por um momento de diálogo e de contato com as iluminuras medievais. Ainda, foi proposto um exercício imaginativo direto e um momento de partilha das situações imaginadas. A proposta seguiu novamente mobilizando as cantigas compostas pelas trovadoras e trazendo trechos que apresentavam temáticas desenvolvidas nessas composições a fim de promover a imaginação e de estimular questionamentos sobre a vida medieval e as relações que essas mulheres foram capazes de construir.

No vídeo recorte, buscou-se através de músicas e de imagens apresentar e estimular o pensamento sobre as narrativas criadas sobre as mulheres na história da humanidade e como ao longo da história sempre existiram sujeitos que fugiram da normativa social por meio de suas produções. Além disso, também através desse contato com as imagens e as canções, entendemos que os estudantes foram provocados a estimular a imaginação e que esse tipo de experiência é provocadora de aprendizagens. Dessa forma se buscou apresentar obras que pudessem estimular o pensamento crítico, bem como enriquecer as subjetividades dos estudantes. Moran ao se referir ao vídeo, diz que ele é:

sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades(no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinética, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuito, para atingir posteriormente o racional (MORAN, 1993, p. 2).

Na última atividade proposta, mais uma vez a imaginação foi estimulada através de um exercício final em que os estudantes deveriam imaginar uma narrativa que se passe em um mundo em que existisse a igualdade de gêneros e de raça.

O diário de campo produzido ao longo da pesquisa, assim como as atividades desenvolvidas pelos estudantes, serviram de material de análise na busca de tensionar as questões apresentadas até aqui. Assim agora nos voltamos aos três objetivos iniciais do trabalho e buscamos responder às questões que propomos ao longo da pesquisa, movimento esse que intentamos fazer ao pensarmos sobre as questões teóricas que apresentamos até aqui

e também dando conta de elaborar as fontes produzidas nas aulas que buscaram promover a imaginação nas aulas de História.

O primeiro objetivo era analisar de que forma a imaginação pode atuar na aprendizagem de História. Ao analisar o diário de campo, assim como as produções dos estudantes (questionário, diálogos e criação dos personagens e das narrativas.) nos parece que o estímulo à imaginação na aula de História não apenas facilitou a compreensão de conceitos, mas também provocou os estudantes a repensarem suas atitudes. Além disso, também encontramos indícios de uma facilidade em lembrar dos conteúdos estudados em sala de aula justamente por essas atividades que buscavam estimular a imaginação.

Durante anos, muitos estudantes, ao longo de minha carreira docente, vêm relatando dificuldades em lembrar o que veem durante as aulas, muitas vezes inclusive em períodos depois da mesma. Observo que tanto as atividades com os exercícios imaginativos quanto com as iluminuras, o contato com poesias e músicas, estimularam a memória dos estudantes. Nas aulas seguintes, mesmo passando duas semanas entre um encontro e outro, as/os estudantes conseguiram se recordar das atividades propostas e seguiram as discussões iniciadas previamente, lembrando as imagens, as músicas e os exercícios de imaginação. Essas/esses alunas/alunos, ao serem convidados a imaginar, buscaram organizar informações e aprendizagens anteriores nas suas criações, buscando uma certa aproximação entre o período estudado e as compreensões que tinham do medievo.

Dessa forma, é perceptível que a imaginação atua de várias formas na aprendizagem de História, tanto no que tange à dimensão cognitiva relacionada à compreensão de conceitos, à capacidade de criar relações entre as aprendizagens, assim como também à possibilidade de construir memórias posteriores nos estudantes. Parece-me que essas propostas em sala de aula auxiliaram para que esse tempo compartilhado em sala de aula também fosse sentido de forma mais prazerosa por parte dos estudantes, os quais relatam que quase sempre se aborreciam por ser submetidos a muitas horas em sala de aula. Ainda também observo que, ao serem provocados a imaginar, esses sujeitos não apenas entraram em contato com as trovadoras medievais, mas também com suas próprias vidas e com as situações difíceis que viveram, revisitando suas posturas e, em muitos casos, as repensando.

Acrescento ainda que, pelo que ficou visível, “A imagem mental ou matéria-prima da imaginação afeta intimamente o corpo, em níveis aparentemente mundanos e profundos” (ACHTERBERG, 1996, p.9). Ou seja, ao imaginar, as/os estudantes em muitos casos não apenas entraram em contato com a história das *Trobairitz*, mas também com suas histórias e revisitaram essas situações imaginadas também com seus corpos aflorando sentimentos de

tristeza e de angústia, por exemplo. Da mesma forma, é perceptível que quando essas/esses alunas/alunos conseguiram imaginar situações mais positivas para seus futuros, outros sentimentos e sensações foram sentidos, como bem-estar, alegria, etc. Assim sendo, a imaginação ao ser provocada em aula possibilitou que aspectos cognitivos, emocionais, racionais, corporais fossem estimulados, e esse movimento, além de deixar as aulas mais estimulantes, o que entendemos como significativo no processo de aprendizagem, possibilitou uma aprendizagem na qual o ser é considerado em sua integralidade (EGAN, 2007; MORAES, 2004; MATURANA, 1998).

Ainda, me pareceu que ao final da condução proposta e de tantas histórias difíceis experienciadas pelos estudantes e relatadas em aula houve um processo de cura, não apenas pela escuta e pela fala, que entendo como de extrema importância para esse movimento, mas também pelo exercício do imaginar. A imaginação como “[...] um processo de pensamento que invoca e usa os sentidos: visão, audição, olfato, paladar, sentidos do movimento, posição e tato. É o mecanismo de comunicação entre percepção, emoção e mudança corporal” (ACHTERBERG, 1996, p. 9). A pesquisadora Jeanne Achterberg, no seu livro *A imaginação na cura: xamanismo e medicina moderna*, aponta que a imaginação tem efeitos tanto na saúde como na doença e que “[...] a imaginação é a maior e mais antiga fonte de cura do mundo” (ACHTERBERG, 1996, p. 9).

Nosso segundo objetivo era pensar sobre o potencial de aprendizagens históricas suscitadas em uma aula que mobilize a imaginação. Penso que o potencial de aprendizagem em uma aula que mobiliza a imaginação é diverso e que definir quais são se torna difícil, já que essa faculdade que entendo como fundamental para tantas outras da mente nem sempre vai ser inferida pela resposta dada a uma certa atividade, logo faz-se complexo fazermos afirmações na direção de definir os processos de aprendizagens. Ainda que seja assim a partir das anotações feitas no diário de campo e dos diálogos em aula, pode-se afirmar que as atividades propostas auxiliaram os estudantes a construir aprendizagens sobre a Idade Média, sobre as relações de gênero que os medievais criaram e as fontes da época nos provocam a interpretá-las. Isso é observável nas respostas e comentários feitos pelos estudantes ao longo das aulas propostas, assim como também no material que produziram. Acrescenta-se que também essas/esses estudantes acabaram por repensar suas histórias de vida, assim como o futuro que gostariam de experimentar.

Ao olhar posteriormente as anotações no diário de campo e fazer um exercício de memória sobre a condução da situação didática nas duas turmas, identifiquei que as expressões corporais dos estudantes ao longo da proposta me ofereciam um material para

pensar na condução proposta e nas questões que me propus ao longo do trabalho. Observando como as/os alunas/alunos reagiram à proposta pude perceber que esses se envolveram nas aulas e se mostraram interessados e mexidos com os encontros com as trovadoras.

Ao longo da proposta observei muitas/muitos alunas/alunos encantadas/encantados com o material apresentado e com a história dessas mulheres. Com isso, percebe-se que as aulas mobilizaram muitos sentimentos, alguns de alegria, outros de raiva ou ainda de tristeza. Esses sentimentos ficaram esboçados nos rostos dos estudantes e ganharam um sentido mais definido quando se expressaram verbalmente também em conjunto com as expressões faciais e corporais.

Nessa direção, identifico que as expressões faciais observadas ao longo da trajetória foram importantes tanto para a condução da proposta, no sentido de encaminhamentos e provocações ao longo das aulas, quanto para a análise das fontes produzidas. Ou seja, ainda que o material produzido pelos estudantes seja uma fonte interessante para pensarmos e seguirmos tensionando as questões que nos colocamos ao longo da pesquisa, os relatos do diário de campo e as memórias desses encontros e das reações dos estudantes com as atividades propostas geraram um material significativo para a pesquisa. Ao final, identifiquei que esse reconhecimento das expressões faciais na condução das aulas fez grande diferença nas atividades posteriores, como se de alguma forma essa escuta das reações não ditas verbalmente possibilitou uma abertura por parte dos estudantes.

O reconhecimento das expressões faciais, corporais dos estudantes como parte dos diálogos me parece que auxiliou que eles se abrissem a proposta da aula. Ou seja, identifico que existem diferentes diálogos no encontro em sala de aula, um deles sendo das narrativas que verbalmente se encontram e a outro dos corpos que estão ali presentes. Assim observo que de alguma forma ao terem seus corpos vistos/escutados os estudantes tiveram uma abertura à proposta.

Na sala de aula não são apenas mentes que se encontram, mas também corpos, sentimentos, medos, angústias, alegrias e tristezas. Quando reconhecemos os corpos como parte dos encontros da sala de aula, me parece que os estudantes se sentem vistos, contemplados no seu existir, e, através desse movimento, não só é possível termos uma temperatura da aula, o que auxilia na condução das atividades, mas também criarmos um tipo de conexão que parece provocar uma abertura por parte dos estudantes para uma maior entrega as propostas em sala de aula.

Assim o sendo para aprender é preciso se encontrar, se encontrar no sentido de escutar, colocar suas verdades como possibilidades e se permitir de certa forma ser feito com

o encontro com o outro (PEREIRA; GIACOMONI, 2013). Voltamos mais uma vez a ideia da sala de aula como esse espaço de encontro consigo mesmo e com os tantos outros seres do mundo, de tempos distantes, espaços geográficos diferentes ou ainda iguais. A imaginação, entendida como essa faculdade da mente que lubrifica outras tantas faculdades, está presente nos processos de aprendizagens conceituais e na capacidade de articular essas compreensões, mas também aparece como fomentadora de novas possibilidades para si e para o mundo (EGAN, 2007). Dessa forma, a imaginação provocada por exercícios imaginativos, experiências estéticas e outras tantas formas que fomos capazes de promover auxiliam nos processos de aprendizagem, possibilitando uma aprendizagem mais viva, em que o olhar para si mesmo e para o outro pode ser ampliado.

Nosso terceiro objetivo foi observar relações entre a aprendizagem histórica, o cultivo da faculdade de imaginar e a influência que ela tem na construção ética do estudante. Antes de desenvolver minhas considerações, digo que o verbo observar não foi escolhido à toa. Tenho consciência de que é muito difícil afirmar se houve ou não aprendizagens por causa de tal prática, muito menos se elas de alguma maneira foram capazes de gerar um movimento ético. Ainda que seja assim, buscarei tecer considerações que são frutos da observação e das vivências que tive em sala de aula e que com esforço busco transformar em experiências a serem compartilhadas no presente trabalho. Para realizar esse movimento, as fontes analisadas foram os trabalhos produzidos pelos estudantes e as anotações no diário de campo que buscavam relatar os diálogos em sala de aula.

Observo que as aulas que buscavam olhar para o movimento trovadoresco medieval e para as produções e existências das *trobairitz* geraram discussões sobre as concepções em relação ao medievo e sobre as relações que homens e mulheres medievais foram capazes de criar, assim como geraram um olhar para as relações no presente. Ao olhar para o passado, os/as estudantes buscaram compreender a sociedade medieval, identificaram naturalmente recortes sociais, de raça e de gênero, e ao mesmo tempo olharam para suas vidas. Isso ficou claro pelas produções, como também pelos diálogos que propuseram e pelos relatos que contaram.

Então será que estudar as mulheres trovadoras pode permitir um olhar, ao mesmo tempo, para a pluralidade do medievo e para o tempo presente? Aprender sobre as relações entre as pessoas na Idade Média permite problematizar o nosso tempo presente e as relações que estabelecemos com os outros? Ainda, será que o estudo sobre as mulheres trovadoras da Idade Média pode permitir a problematização do presente e ensinar sobre como construir novas relações de gênero no futuro? O estudo sobre o protagonismo feminino no medievo

pode auxiliar na construção dos conceitos de diferença, de igualdade de gênero e de feminismo? A aprendizagem sobre a história das mulheres na Idade Média pode permitir a criação de um olhar para si mesmo e de uma ética de si que possibilite repensar as relações de gênero no presente?

Depois de analisar o diário de campo e as produções feitas pelos estudantes, penso que houve um movimento por parte deles ao terem contato com as fontes mobilizadas de olharem para si mesmo e suas relações no presente. Ainda também observo que a ideia que essas/esses alunas/alunos tinham sobre as mulheres que viveram na Idade Média foi ampliada. Saber da existência dessas mulheres trouxe à tona questões relacionadas a gênero e ao comportamento esperado em cada época por homens e mulheres. Assim, ao imaginar a vida das trovadoras na Idade Média, os conceitos de diferença, igualdade, gênero e feminismo foram abordados naturalmente e retomados ao longo da situação didática proposta, sendo construídos de maneira coletiva e auxiliando as compreensões coletivas ao longo dos diálogos que surgiram.

Ao meu ver, o contato com o medieval e a existências das *trobairitz* possibilitaram que as/os estudantes buscassem compreender o passado, aprender com o passado e repensar o presente, inclusive em alguns casos revisitando suas posturas posteriores. Entretanto, o futuro pouco apareceu nas falas e nas produções desses sujeitos. Quando trazido à discussão, ele apareceu de maneira negativa, imaginado como pior do que esse presente, descrito por eles como sufocador. Somente depois da proposta da última atividade imaginativa esse futuro surge como possibilidade de um mundo melhor e ainda, mesmo assim, observa-se que para que efetivamente imaginassem esse futuro foram necessárias diversas provocações e uma certa condução mais ativa de minha parte.

Ao final, os estudantes acabaram por imaginar como seria esse futuro com maior igualdade de gêneros e de raça. Observa-se que nesse futuro sair à noite para visitar uma amiga sem medo de sofrer uma violência, ou ainda sair sem medo para fazer qualquer atividade, foi uma das narrativas que mais apareceu nas produções realizadas pelas mulheres da turma. Já no caso dos homens, o que mais apareceu foram relações mais saudáveis no trabalho e com suas companheiras. Ainda alguns deles foram incapazes de imaginar (pelo menos na proposta da atividade) esse mundo, chegando a, inclusive, um dos trabalhos tratar essa possibilidade como um “conto de fadas”.

Nota-se que ao pedir para imaginar o futuro, ainda que fosse uma atividade conduzida, o que surgiu no primeiro momento foi um presente (que experienciam e entendem como ruim no sentido de possibilidades para suas existências e para a própria existência do

nosso planeta). Muitos estudantes ao longo da proposta relataram pouca esperança de que pessoas com mais idade que conhecem mudem suas posturas frente às problemáticas apontadas. Alguns chegaram a não esboçar nenhuma fé na humanidade de forma geral. Ainda que seja assim, me pareceu que ao realizarem a atividade, as/os estudantes começaram a vislumbrar a possibilidade de experienciar outros tipos de relações, em que o respeito e a aprendizagem com a diferença fosse a base. Alguns ainda, depois da escuta sobre as situações de um futuro com poucas possibilidades e muito mais sufocante do que esse presente, acabaram por se entregar à atividade com disposição e curtiram o movimento de imaginar futuros mais igualitários. Entretanto, mesmo que tenha ficado perceptivo que esses/essas gostaram de fazer esse exercício de imaginação e se mobilizaram a olhar sua postura diante da vida, me pareceu que boa parte deles se sentiram incapazes de atuar efetivamente em mudanças sociais, políticas e pessoais.

Ao final, me sinto apta a afirmar que o estímulo da imaginação nas aulas de História possibilitou provocações e reflexões nas/nos estudantes, o quais dificilmente saíram dessas aulas sem serem tocadas/tocados pelo proposto. Até onde essas provocações podem levar os estudantes a se construírem eticamente é difícil de afirmar. Se essas provocações de fato se efetivam em uma maior compreensão cognitiva, política, estética e ética na realidade, não sei dizer. Embora seja assim, certamente essas/esses se saíram provocados e certamente se envolveram na aula com atenção, solidificando os conteúdos vistos em aula. Além disso, também ficou explícito que, ao final da situação proposta, a compreensão que essas/esses tinham sobre a vida da Idade Média foi ampliada.

Ao longo desse trabalho fizemos algumas perguntas, as quais serviram para tensionarmos as questões que levantamos, agora vamos retomar essas questões e seguir tensionando-as.

É possível aprender e ensinar História de modo a construir uma sociedade na qual ascensões fascistas, e/ou ainda ideais machistas, racistas e homofóbicas não sejam mais defendidas? A resposta mais sincera e objetiva para essa questão que consigo elaborar agora é: não sei. Ou seja, os fatores que estão envolvidos nessa construção de um mundo mais igualitário, menos violento, são muitas, e, apesar de ser uma pergunta quase ingênua, ela esconde atrás várias questões complexas de compreensão sobre o humano, a realidade e visões sobre o mundo. Mas ainda que seja assim, como professora de História e como pessoa gosto de pensar que sim. Acredito que aprender com e sobre os outros do mundo possibilita nos tornemos mais abertos às diferenças e que nesse movimento de encontros possamos nos relacionar de maneira menos violenta. Assim sendo, me parece que a aula de História, ao

apresentar os outros e suas experiências no mundo e do mundo, pode, sim, provocar aprendizagens significativas na construção que cada sujeito acaba por fazer sobre si, e nesse movimento pode criar uma realidade na qual ascensões fascistas sejam coisa do passado.

Outra pergunta que retomamos é: como a imaginação pode auxiliar ou ainda possibilitar a construção dessa sociedade? Compreendo que a imaginação auxilia a construção dessa sociedade de várias formas, como faculdade que é essencial para a lubrificação de todas as outras (EGAN, 2007), auxiliando no desenvolvimento de empatia (FRYE, 2017), como um exercício que faz enxergarmos o real como possibilidade de ampliar nossas possibilidades para nós mesmos (HANSON, 1988 *apud* EGAN, 2007) e também como faculdade que possibilita criarmos outras realidades (BACHELARD, 1988).

A imaginação como a consciência que mobiliza a cognição, a emoção e o corpo nos parece possibilitar que as aprendizagens que ocorrem com o estímulo da imaginação facilitem uma formação que provoque os estudantes a se construírem também eticamente, sendo capazes de desenvolver senso crítico, mas também um olhar para uma construção de si que se entende como também criador dessa realidade que vivemos e dos futuros que seremos capazes de construir.

Lembro aqui da canção composta por Dona Ivone Lara e por Caetano Veloso intitulada *Força da Imaginação*, que diz: “[...]força da imaginação, vai lá. Além dos pés e do chão, chego lá. O que a mão ainda não toca, coração um dia alcança. Força da imaginação, vai lá.” Além de ser uma faculdade importante para organizar os encontros que temos ao longo da vida, buscar compreender o passado e o presente, compreender conceitos e desenvolver uma certa empatia com o outro, a imaginação também se faz fundamental para projetarmos futuros. Ao imaginar, não ficamos presos ao presente que pode ou não sufocar, podemos plainar pelo que ainda nossas mãos não são capazes de tocar, muitas vezes inclusive de imaginar. Ou seja, o exercício de imaginar nos possibilita flertar com aquilo que desconhecemos como possibilidade para nós mesmos e para outros, sem ficarmos presos às condições do presente que nem sempre motivam construções para um futuro.

Em vista disso, retomamos a defesa feita por Georges Jean a uma proposta de uma pedagogia poética, na qual “O papel permanente dos professores, e, em particular, da escola, consistiria em não fechar nenhuma porta ao impossível e demonstrar que os caminhos da imaginação conduzem às vias da razão e vice-versa (JEAN, 1990, p. 214).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não tenho certeza de nada além da santidade das afeições do Coração e da verdade da Imaginação.”

John Keats

Ao longo deste trabalho, buscou-se pensar a potencialidade da imaginação na aprendizagem de História, assim como se o ato de imaginar nas aulas de História poderia provocar um movimento ético por parte dos estudantes. Para lograr esse intento, propomos e seguimos uma metodologia que nos possibilitasse pensar sobre a imaginação, sobre a aprendizagem em História, assim como também sobre o potencial ético de aulas de História que estimulam a imaginação. Nessa intenção foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e, a partir do tensionamento da bibliografia escolhida e nossas experiências pregressas, se construiu uma situação didática que foi conduzida e analisada.

Depois desse processo, voltamos às perguntas que foram feitas do início do presente trabalho e buscamos extrair das análises realizadas respostas e compreensões. Dessa forma, no último capítulo buscamos construir entendimentos e compreensões através dos tensionamentos feitos ao longo da pesquisa buscando analisar todo o material construído até o fim desse processo.

Ao final, me parece que a possibilidade do encontro em sala de aula entre os estudantes e seus professores, entre seres do mundo que experienciaram espaços e tempos distantes, ou ainda bem próximos, mas que encaram sua existência de formas singulares existiram/existem como outros do mundo é essencial para a aprendizagem. Aprender com e sobre os outros do mundo, é essencial para o fomento da compreensão de conceitos, mas também para a possibilidade de um olhar para si e para, talvez, provocar escolhas mais éticas e — por que não? — mais amorosas no cotidiano.

A faculdade de imaginar e o ato de imaginar em sala de aula não apenas auxiliou na construção de aprendizagens sobre a Idade Média e sobre as relações que os medievais foram capazes de construir, mas também possibilitou que os estudantes olhassem para suas vidas identificando posturas a serem elaboradas ou alteradas. Ainda observo que não apenas os exercícios de imaginação foram provocadores nesse sentido, mas também as fontes históricas mobilizadas — iluminuras e cantigas das trovadoras medievais — provocaram não apenas a imaginação sobre a vida medieval, mas como também serviram como um convite para olhar para si mesmo e suas relações no presente. Assim, ao longo do processo, identifico que os estudantes ao se encontrarem com as produções das trovadoras medievais acabaram por se

encontrarem também com eles mesmos, com suas histórias, suas memórias e com suas possibilidades de vivenciarem um futuro com maior autonomia e liberdade.

Nota-se também que as imagens e canções mobilizadas no vídeo recorte produzido foram provocadoras e possibilitaram não apenas que os estudantes pensassem sobre as construções de gênero no passado e no presente, mas também sobre as que seremos capazes de construir no futuro. Ademais, a roda de conversa e a possibilidade de exercitar a escuta e a fala me pareceu fundamental ao longo da condução e, sem essa parte, penso que a proposta de atividade final não teria se dado.

Entendo que, ao se encontrarem com as produções das trovadoras medievais, os estudantes foram mobilizados a modificar a compreensão de um medievo no qual as mulheres não tiveram participação e ao mesmo tempo ampliaram suas compreensões sobre a Idade Média. Identifico também que o contato com as iluminuras medievais foi significativo para provocar a imaginação sobre a vida na época, bem como para auxiliar a compreensão sobre fontes históricas, sobre a vida medieval e sobre as narrativas construídas ao longo da história sobre as relações de gênero e ainda sobre os papéis destinados a homens e mulheres. Além disso, também me chamou atenção o quanto os estudantes lembraram com requintes de detalhes as iluminuras mobilizadas, mesmo tendo passado duas semanas entre uma aula e outra.

Portanto, penso que, ao provocar encontros dos estudantes com as trovadoras medievais através de fontes da época que intentavam estimular a imaginação, se estimulou uma melhor compreensão do passado e ainda acabou também por gerar um olhar para si mesmo e suas escolhas no presente. Assim entendo que ao criar espaços de encontros dos estudantes com essas e com tantas outras histórias que fomos capazes de apresentar pode-se possibilitar que esses compreendam melhor o passado e também se nutram dessas subjetividades para se construírem no presente e imaginarem futuros.

Uma vez que a imaginação possibilita plainarmos pelo desconhecido, pelo que não faz parte da nossa vida (familiar, escolar, cultural), ela também nos provoca uma maior abertura para aprender com as diferentes formas de experienciar a vida. Assim, parece que a faculdade de imaginar não apenas nos possibilita compreender melhor o passado, organizar o presente e projetar futuros, mas também cria uma possibilidade de abertura para o que é desconhecido. Essa capacidade de se colocar aberto é fundamental para aprendizagem e, nessa direção, “ aprender é uma forma de amar”. Na justa medida em que amar é abandonar o Eu pela extemporaneidade do encontro” (PEREIRA; GIACOMONI, 2018, p.14).

Dessa forma, concluo que a situação didática que intentou criar encontros, em que a imaginação foi provocada através de exercícios imaginativos, mobilização de fontes históricas que poderiam possibilitar uma experiência estética e ainda também através de diálogos em grupo, criou um espaço em que, ao final, os estudantes puderam aprender sobre a Idade Média e sobre as interpretações sobre o medievo, repensar suas ações no presente e olhar para suas relações pessoais e profissionais, assim como também para experiências de violências que haviam sofrido ou presenciado no passado e ainda pensar nas suas possibilidades de futuro.

Entretanto, também observo o quanto foi difícil para muitos deles imaginar um futuro, ainda mais um futuro mais amoroso e menos violento. Ainda que tenha sido assim, ao exercitar a imaginação criou-se um espaço para olharem para si mesmos, suas histórias e suas possibilidades como sujeitos ativos e participativos desse futuro que viveremos.

Em tempos em que os pássaros são proibidos e, como já anunciara Pasolini⁴¹, os vagalumes parecem não mais existir, certamente não é tarefa fácil imaginar qualquer futuro, e esse sentimento de impossibilidade de imaginar futuros é muito presente nas narrativas dos estudantes em aulas, assim como nos diálogos com os colegas professores. Quem sabe a leitura que Georges Didi-Huberman faz do final da narração e da impossibilidade de viver experiências descritas por Benjamin possa nos auxiliar a encarar essa realidade sem cair em um conformismo paralisante:

“[...] Quando o Benjamin no diz que ‘a arte da narrativa tende a se perder’, ele expressa ao mesmo tempo um horizonte de ‘fim’ (*Ende*) e um movimento sem fim (*neigen*: pender/debruçar-sem inclinar, abaixar) que evoca não a própria coisa como desaparecida, mas ‘em vias de desaparecer’, o que o verbo *aussterben*, aqui, traduz como despovoar-se, apagar-se, ir em direção a sua desapareição. Trata-se, portanto, da questão do ‘declínio’ e não de desapareição efetuada: a palavra *Niedergang*, empregada – aqui como, frequentemente, em outros lugares – por Benjamin, significa a descida progressiva, o pôr do sol, o ocidente (isto é, um estado de sol que desaparece de nossas vistas, mas nem por isso deixa de existir em outro lugar, sob nossos passos, nos antípodas, com a possibilidade, o ‘recurso’ de que ele reapareça do outro lado, no oriente.[...] A experiência transmitida pelo narrador, sem dúvida, ‘caminha em direção a seu fim’, mas o verbo aqui empregado, *geben*, supõe de fato que o fim do caminho – o horizonte – não está ainda na ordem do dia. É a própria ‘caminhada’ que deve nos ocupar inteiramente (HUBERMAN, 2011, p.122).

De forma semelhante, entendo que devemos seguir imaginando, “caminhando”, construindo possibilidades de experiências alimentadoras das nossas existências que nos

⁴¹ PASOLINI, P.P. L'articolo dele lucciole (1975). In: Saggi sulla política e sulla società. W. Siti et S. de Laude (éd). Milla: Arnoldo mondadori, 1999.

possibilite seguir ainda que os desenhos de pássaros sejam proibidos e que, ao final, os vagalumes sejam realmente extintos.

Em vista disso, a sala de aula de História entendida como esse espaço de encontro no qual a imaginação é provocada cria um espaço de aprendizagem que, além de possibilitar que os estudantes possam aprender História, também os auxilia a se constituírem como sujeitos autônomos, políticos, estéticos, éticos e, eu diria, mais amorosos, no sentido de aprenderem a ouvir e serem feitos pelo encontro com os outros do mundo ao mesmo tempo que também possam elaborar encontros tristes, inclusive violentos, que tiveram ao longo da sua trajetória, além de imaginarem futuros em que possam experimentar uma vida com maior autonomia, liberdade e amorosidade.

Assim o sendo, entendo que a faculdade de imaginar ao ser estimulada em uma aula de História auxilia na aprendizagem dos estudantes de várias formas, auxiliando a compreensão de conceitos, elaboração de compreensões, desenvolvimento de empatia, assim como também de uma postura ética perante a vida.

Ainda, depois do exposto ao longo do trabalho, identifico que nesse mundo em que somos assolados o tempo todo por práticas que empobrecem nossas possibilidades de experiência, como professores devemos nos ocupar em criar espaços onde nossos estudantes possam respirar e imaginar futuros. Para isso nos parece que provocar experiências estéticas, ou ainda com jogos e outras tantas experiências “inúteis” (ORDINE, 2016) que formos capazes de mobilizar em aula possibilita uma aprendizagem mais holística que compreende o humano como um ser complexo em que aspectos cognitivos, emocionais e corporais se constituem e se entrecruzam. Além disso, essas práticas promovem uma abertura que não apenas facilita a aprendizagem, mas também ampliam as possibilidades de experimentar a vida por parte dos estudantes.

Concluo assim que o fomento da imaginação em sala de aula não é apenas um recurso pedagógico que gera um efeito positivo na aprendizagem dos sujeitos, mas sim uma faculdade, uma forma de compreensão, elaboração e projeção de mundo que amplia as possibilidades dos sujeitos de experienciá-lo e, portanto, criar novas possibilidades de mundos. Ou seja, as aprendizagens estimuladas pelo ato de imaginar parecem provocar uma construção de si como um sujeito político, estético e ético que busca compreender a realidade e também construir realidades.

REFERÊNCIAS

- ANDERS, G. *Kafka: pró & contra. Os autos do processo*. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- ADORNO, T. (1965-1966) *Educação após Auschwitz*. In: Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995, p. 119-154.
- ACHERBERG, Jeanne. *A imaginação na cura: xamanismo e medicina moderna*. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Summu, 1996.
- AGAMBEN, Giorgio. *Benjamin e il capitalismo*. Tradução Selvino José Assmann. 2013. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/520057-benjamin-e-o-capitalismo-artigo-de-giorgio-agamben>. Acessado dia: 23 maio 2020.
- AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Tradução de Selvino José Assmann. São Paulo: Bomtempo, 2007.
- ALVES, Rubem. *A pedagogia dos caracóis*. São Paulo: Editora Versus, 2011.
- ANDRADE, Débora El-Jaick. *O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história*. História e Ensino, Londrina, v. 13, p. 91-106, set. 2007.
- BARBOSA, E. ; BULCÃO. M. *Bachelard - pedagogia da razão, pedagogia da imaginação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BARROS, José D.'Assunção. *Os trovadores medievais e o amor cortês: reflexões historiográficas*. Revista Aletheia, v. 1, p. 1-15, 2008.
- BARROS, José D' Assunção. A gaia ciência dos trovadores medievais. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, v. 41, n. 1 e 2, p. 83-110, Abril e Outubro de 2007.
- BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. Trad. Sérgio Millet. 4.ed. São Paulo: Edição Europa do Livro, 1970.
- BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In: O anjo da história. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 85-90
- BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito da História*. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. I. p. 222-232. (Obras escolhidas).
- BENJAMIN, Walter. (2011b). *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo* (Obras escolhidas, Vol. 3). São Paulo: Brasiliense.

BACHELARD, G. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Tradução: Antonio de Padua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.2002.

BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. (Tradução: Antonio de Padua Danesi). São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, G. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRECHT, Bertold. *Bertold Brecht: poetry and prose*. New York, KY: Continuum International, 2003.

BRAUDEL, Fernand. *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. (original: 1949, revisto em 1965)

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. Tradução de Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita III: a ausência de livro, o neutro o fragmentário*. São Paulo: Escuta, 2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari, K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira da Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20 - 28, Abr, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003> .

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Literatura, experiência e formação*. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Politeia, 2019.

BROWN, Wendy. *Cidadania sacrificial, neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade*. Trad. Juliane Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias: o Ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

CALADO, Luciana de Freitas Calado. *A cidade das damas: a construção da memória feminina no imaginário utópico de Christine de Pizan*. Orientadora: Prof. Dra. Luzilá Gonçalves Licari. 2006. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

CARUSO, Francisco; FREITAS, Maria Cristina Silveira. *Educar é fazer sonhar*. Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF). Disponível em: http://www.cbpf.br/~caruso/fcn/publicacoes/pdfs/cs009_03.pdf

CARUSO, Francisco; FREITAS, Maria Cristina Silveira. *Uma proposta de ensino e divulgação de ciências através dos quadrinhos*. *Ciência & Sociedade* CBPF-CS-008/02. 2002. Disponível em: http://cbpfindex.cbpf.br/publication_pdfs/cs00802.2006_12_08_10_29_32.pdf

CESAR, C. M. *A hermenêutica francesa: Bachelard*. Campinas: PUCAMP, 1996.

CORRÊA, Viriato. *Uma saia histórica*. In: *Casa de Belchior*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.

DABAT, Christine Rufino. *Mas, onde estão as neves de outrora?*. *Cadernos de história*, Recife-PE, v. 1, n. 1, p. 21 - 57, 2002.

DEPLAGNE, Eleonara de Freitas Calado. *A contribuição dos escritos de mulheres medievais para um pensamento decolonial sobre idade média*. *Revista Signum*, v. 20, n. 2, p. 24- 56, 2019.

DEPLAGNE, Eleonara de Freitas Calado. *Gênero em desafio: das trobairitz provençais às repentistas nordestinas*. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 35, p. 193-205, jan.-jun. 2010.

DELEUZE, Gilles. *Cinema II: A Imagem-Tempo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

DUBY, Georges & PERROT, Michelle. *História das mulheres: a Idade Média*. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

DUBY, Georges. *Idade Média, idade dos homens: Do amor e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DUARTE JR., João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1953.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Campinas: UNICAMP, 2000.

EFTEKHARI, Ladan Taghian. *Trobairitz, muses oubliées*. *Faces de Eva*, v. 40, p. 97-113, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333681569_Trobairitz_muses_oubliees. Acesso em: 15 abr. 2021.

- ERIBON, Didier. *Michel Foucault 1926-1984*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- EGAN, K. *Por que a imaginação é importante na educação?* In: FRITZEN, Celdon. CABRAL, G. S. (Org.). *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas: Papirus, 2007. p. 139
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).
- FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. Coleção Ditos & Escritos, v. 5.
- FOUCAULT, Michel. *Sobre a Genealogia da Ética: uma revisão do trabalho*. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 253-278.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits (1954-1988)*, vol. IV. Paris: Gallimard, 1994.
- FREIRE, Roberto. *Ame e dê Vexame*. Rio de Janeiro: 1990. Disponível em: <http://www.groups.google.com/group/digitalsource>. Acessado dia: 05 set. 2020.
- FREIRE, Roberto. *Sem tesão não há solução*. Rio De Janeiro: Guanabarra, 1987.
- FREIRE, Roberto. *Utopia e Paixão: a política do cotidiano*. São Paulo: Trigramma Editora e Produções Culturais. 2001. Disponível em: http://groups.google.com/group/Viciados_em_Livros. Acessado dia: 03 jul. 2020.
- FROMM, Erich. *A arte de amar*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1954.
- FRYE, Northrop. *A imaginação educada*. Campinas, SP: Vide Editorial, 2017.
- GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (Org.) *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.
- GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. *Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História*. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 9-18, 2018.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; PEREIRA, Nilton Mullet; PACIEVITCH, Caroline, SEFFNER, Fernando. *Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais*. Revista PerCursos, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 08 - 32, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/198472461838201700> 8. Acessado em: 05 set. 2020.
- GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados*. 13ªed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2012.

- GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papyrus, 2004.
- HAN, Byung Chul. *La agonía de Eros*. Traducción Raúl Gabás Pallás. Herder: Barcelona, 2014. _____. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.
- HERMANN, Nadja. *Ética: a aprendizagem da arte de viver*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008.
- HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2020.
- JEAN, G. *Los senderos de la imaginación infantil: los cuentos, los poemas, la realidad*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1990. 231 p. (1ª ed. em espanhol).
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. *Radicalmente Vivos*. Sem editora. 2020.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *The Modern World-System. Vol. I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. New York/London: Academic Pres. 1974;
- LARROSA, J. *Literatura, experiência e formação*. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LEMINSKI, Paulo. *Anseios crípticos (Anseios Teóricos): Peripécias de um investigador do sentido no torvelinho das formas e das idéias*. Curitiba: Criar Edições, 1986.
- MATRICARDI, Maria Eugênia Lima Soares Trondoli. *Ações, performances e o fracasso colonial fraturado pelo tempo na América Latina*. 2021. 303 f., il. Tese (Doutorado em Artes Visuais) —Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MENEZES, Isabella Carvalho; SIMAN, Lana Mara de Castro. *Museu e imaginação histórica*. In: *Anais do Museu Histórico Nacional*. 2019. v. 51. Disponível em: <https://anaismhn.museus.gov.br/index.php/amhn/article/view/146>. Acesso em: 12/07/2020.
- MORAES, M. C., DE LA TORRE, Saturnino. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORIN, Edgar. *Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.
- MORAN, José Manuel. *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast, 1993.

NETO, Elydio dos Santos. *Por uma educação transpessoal: a ação pedagógica e o pensamento de Stanislav Grof*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A Gaia Ciência*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

NUSSBAUM, M. *Sem Fins Lucrativos: porque a Democracia precisa das Humanidades*. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ORDINE, Nuccio. *A Utilidade do inútil: um manifesto*. São Paulo: Zahar, 2016.

PAIXÃO, Gleice Miranda; BORGES, Fabrícia Teixeira. *Imaginação e Currículo Escolar: Uma Revisão de Literatura*. *Psic.: Teor. e Pesq.*, v. 34, e34310, maio 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet. *Aprendizagem em História como arte de criar encontros alegres*. UFVJM LAPEHIS. Youtube. 2021. 1h13. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T-eVQy2j9ro&t=1382s>. Acesso em: 19/05/22.

PEREIRA, Nilton Mullet. *O que pode a imaginação na aprendizagem histórica?*. *CLIO: Revista Pesquisa Histórica*, v. 38, n. 1, p. 48-67, 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet. *Fin amour: as condições de existência no mundo medieval*. In: ALMEIDA, Cybele Crossetti de; TEIXEIRA, Igor Salomão. *Reflexões sobre o medievo III: práticas e saberes no ocidente medieval*. São Leopoldo: Oikos, 2013.

PLÁ, Sebastián; PAGÈS, Joan (orgs.). *Una mirada regional a la investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores/UNP, 2014.

RAMOS, Phagner; ALBUQUERQUE, Amanda Pereira. *Os lugares da imaginação na educação*. In: VII Congresso Nacional de Educação, 7., 2020, Maceió. *Anais...* Maceió: Conedu, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA2_ID1522_26082020232817.pdf. Acesso em: 05/05/2021.

RUFINO, Patrícia; FORDE, Gustavo. *Laufes CE*. 1 vídeo. Programa Temas em Educação - *Relações Étnico-Raciais e a Educação*. Laufes CE. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ula2K-MzysU>

SARTRE, Jean-Paul. *A imaginação*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre, RS: LePM, 2008.

SEFFNER, Fernando. *Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3vKwmtYmc5LLPDTxhgSnnfM/?format=pdf&lang=pt>.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade - ISSN 0100-3143 (impresso) e 2175-6236 (online)- v. 20, n. 2 (1995) > . Disponível em: <file:///C:/Users/amand/Downloads/71721-297572-1-PB.pdf>

SILVA, Lucas Victor; PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcelo Paniz. *Aprender por aprender História: experiência e expansão da vida*. Revista História Hoje, v. 9, nº 17, p. 258-281 - 2020. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275> .

SILVEIRA, Aline Dias da. *Temporalidade, historicidade e presença em uma análise do prólogo do Picatrix (séc. XIII)*. Hist. historiogr, Ouro Preto, n. 22, p. 185-201, dez. 2016. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1028>. Acesso em: 09/06/2021.

SPINA, Segismundo. *Do formalismo Estético Trovadoresco*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

SPINA, Segismundo. *Introdução à poética clássica*. São Paulo, Edit. F T .D .S .D.S.A., 1967.

TURIN, Rodrigo. *Tempos precários: aceleração, historicidade e semântica neoliberal*. Rio de Janeiro: Zazie edições, 2019.

WHITE, H. *Meta-História: A imaginação Histórica do século XIX*. Tradução de José Laurêncio de Melo. 2. ed. São Paulo: Editora da USP, 2008.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. *O imaginário*. Tradução Maria Stela Gonçalves. Edições Loyola, São Paulo, 2007.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. *As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras*. Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.4, nº8 jan-jun, 2015.p.49-65. Disponível em:

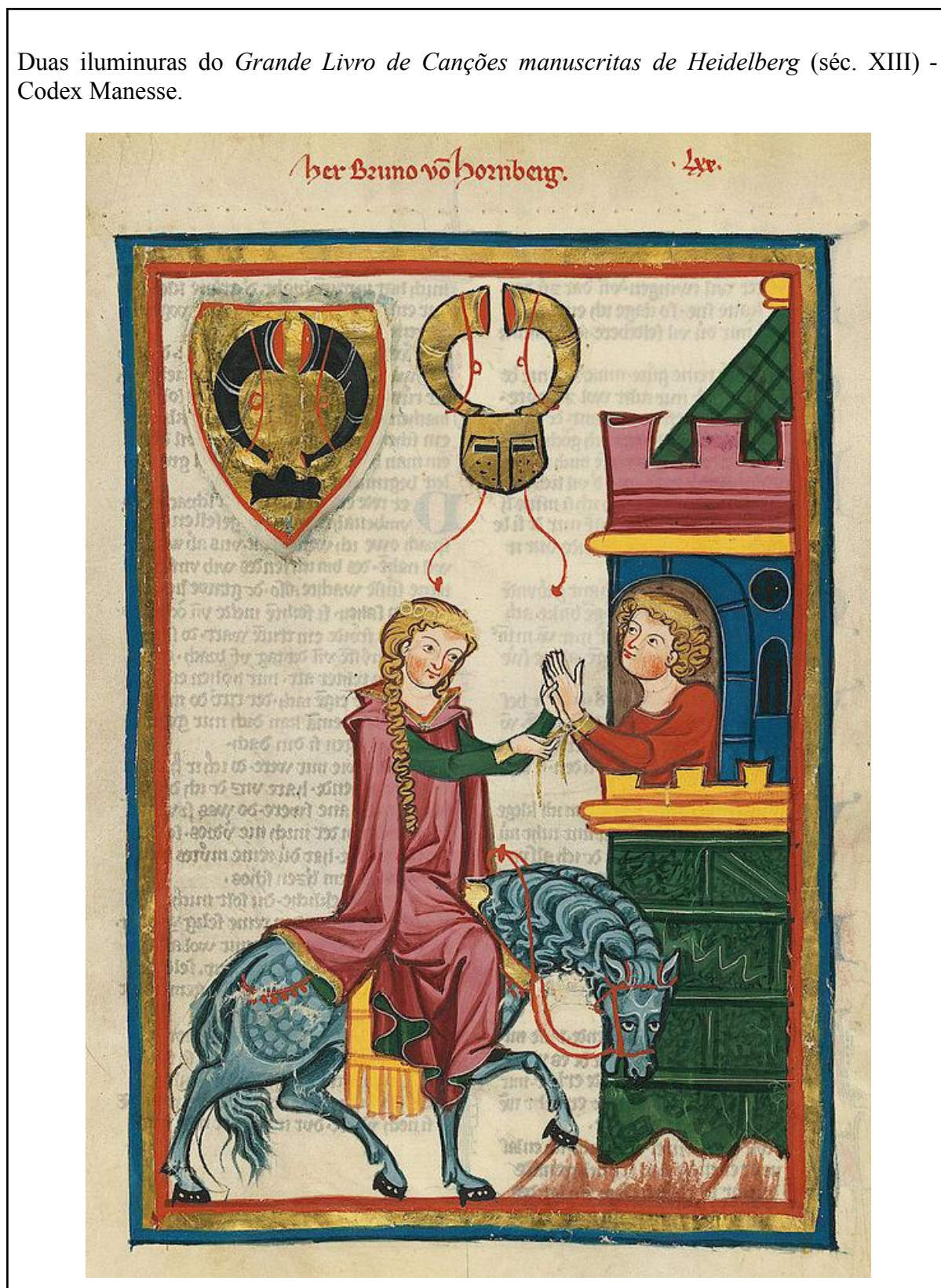
ZAVALA, Ana. *Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza de la Historia*. Revista História Hoje, v. 4, n. 8, p. 174-196, jul - dez, 2015.

ZIMERMAN, Margarete. *Querelle des femmes queelles du livre*, 1999.

ANEXOS

1) Recurso didático B:

Duas iluminuras do *Grande Livro de Canções manuscritas de Heidelberg* (séc. XIII) - Codex Manesse.



her swatther von klingen.

.xviii.



2) Recurso didático C: Exercício imaginativo 1.

Exercício imaginativo:

Imagine uma mulher que vive no século 12 e responda às seguintes perguntas:

...

1) Imagine que essa mulher saia à noite para entregar um chá para uma vizinha distante. No caminho para a casa da amiga ela precisa passar por um lugar ermo e com mata fechada. Bem no momento que está passando nesse ambiente ela escuta um barulho. Como imagina que será a reação dela...?

() Ela busca investigar de onde vem o barulho e descobrir do que se trata.

() Ela corre com medo de ser alguém que poderia fazer algum mal para ela.

() Nenhuma das opções. Ela

2) Imagine que essa mulher está saindo de casa pela manhã, onde ela está indo?

() Para seu trabalho. Ela trabalha como

() Para a casa de uma amiga. Ela costuma ir na casa de sua amiga para

() Nenhuma das opções. Ela vai

3) Imagine que ela tenha se casado e uma noite ela e o marido começam a discordar sobre um encaminhamento de uma decisão familiar. Como você acha que essa conversa se daria?

() Ambos falariam e buscariam ouvir os argumentos e as motivações que levavam defender tal ponto de vista e ao final decidiriam em conjunto.

- () Ela não teria espaço para argumentar e seu ponto de vista seria desconsiderado.
- () Nenhuma das opções. Ela.....

3) Recurso didático E: Exercício Imaginativo 2/viagem pelo tempo.

Atividade Exercício Imaginativo 2/viagem pelo tempo.:

Leia os trechos das cantigas com atenção.

“Belo amigo, cortês, charmoso,

Quando em meu poder vos terei

E junto a vós me deitarei

Para dar-vos beijo amoroso?

Em meus braços, como almejo

Ter-vos em lugar do marido!

Que vós cumprais o prometido:

Será tudo ao meu desejo!”

Beatriz de Dia(Tradução:DEPLAGNE, Eleonara de Freitas Calado).

“Aconselhai-me com vossa consciência,

De acordo com vossa sabedoria

Casar-me ou ficar virgem deveria?

Ter filhos não deve ser prazeroso,

Mas, parece triste não ter esposo.

- Dona Carenza, ter marido queria,

Mas, ter filho é penitência sandia,

Pois deixa o seio tão flácido e feioso

E o ventre enrugado e doloroso”.

Na Carenza (Tradução: DEPLAGNE, L.; BROCHADO, C.)

“em casa meu pai me colocou no erro,

e me mantém continua em grande aflição:

doar-me quer à força a um senhor,

e eu disse não tenho desejo nem afeição,

e grande tormento vivo todas as horas;

por isso não me alegra nem flor nem fronda”.

Compiuta Donzella (Tradução: SIMONI, Karine).

Depois de ler os trechos das cantigas imagine que você fez uma viagem pelo tempo e foi parar no sul da França, em pleno século XII. Está usando uma capa que faz com que fique invisível e pode observar sem que seja observado. Agora descreva ao buscar tentar responder as questões a seguir o que vê e observa nessa viagem:

Como é a vida das pessoas na Idade Média?

Como é a vida das mulheres da Idade Média?

É muito diferente da vida das mulheres de hoje?

Era comum mulheres cantar e compor? E hoje em dia é comum?

4) Recurso didático F: Atividade final: Que tipo de relações teremos com os outros do mundo em 2033?

Exercício de imaginação:

Que tipo de relações teremos com outros do mundo em 2033?

- Imagine uma pessoa que vive em 2033, no mesmo espaço geográfico que você vive atualmente,

mas em uma sociedade onde as relações de gênero e raça sejam igualitárias.

Como essa pessoa se relaciona com as/os familiares? Com os amigos e amigas? Com as/os colegas de trabalho? Com as/os vizinhos? O que ela ou ele fazem durante o dia? E durante a noite? O que ele ou ela gostam de fazer? E com quem? Como são divididas as tarefas necessárias para a manutenção da casa?

• • •

- Agora nos apresente essa pessoa, imaginando uma situação em que ela se relaciona com outras pessoas que fazem parte do seu meio social. Pode ser uma situação familiar, com amigas e amigos, no trabalho, em algum espaço público, em uma festa, na escola, enfim, qualquer situação em que ela se relaciona com outras e outros.

- Depois de imaginar a situação e a personagem dê forma para a narrativa que criou e nos apresente o que imaginou. Pode ser através de um texto, da criação de um quadrinho narrando essa situação imaginada, com um vídeo, uma música, um poema, com uma conversa fictícia em uma rede social, enfim em qualquer formato que desejarem.