

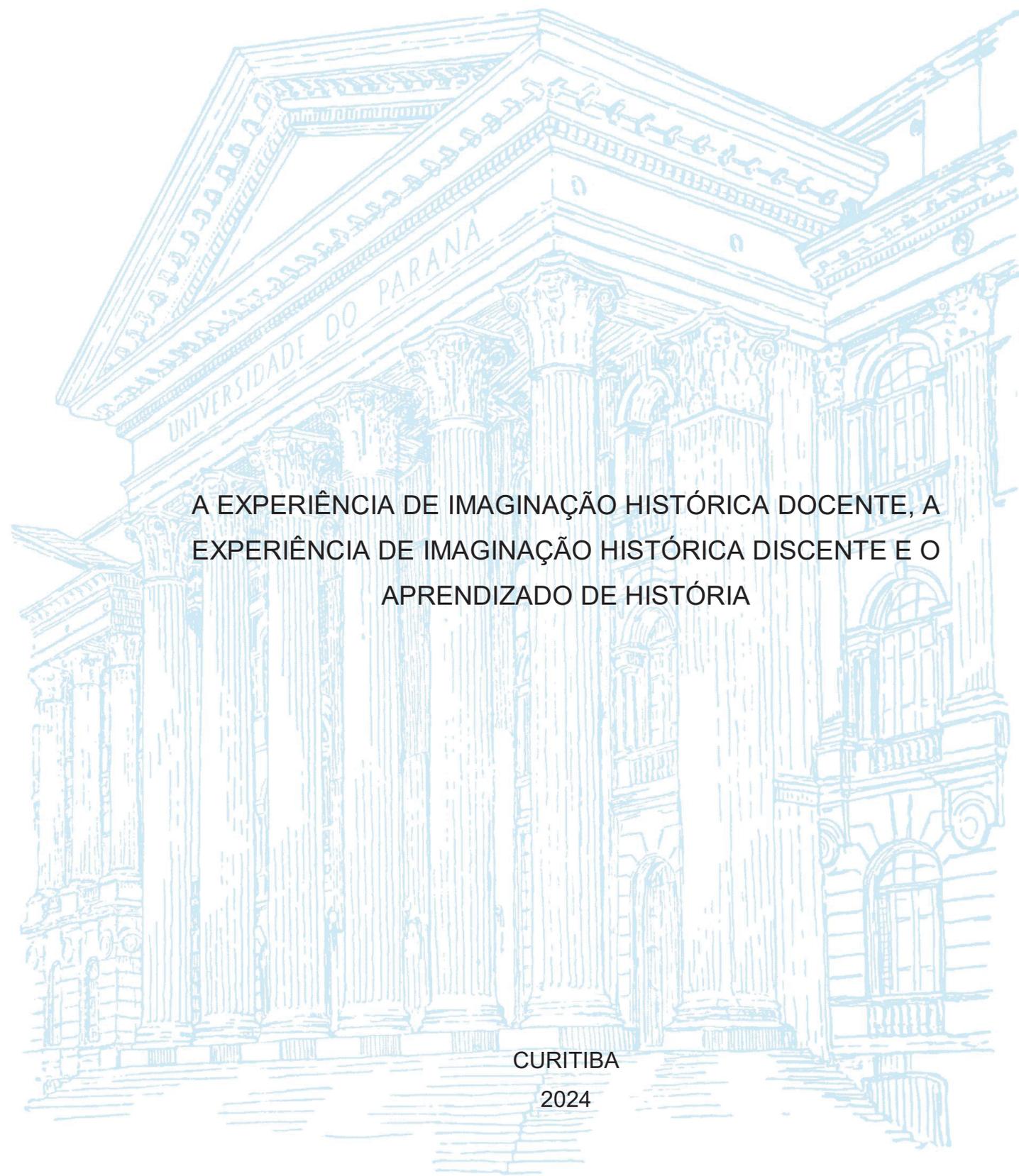
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIANO MAINARDES WAIGA

A EXPERIÊNCIA DE IMAGINAÇÃO HISTÓRICA DOCENTE, A
EXPERIÊNCIA DE IMAGINAÇÃO HISTÓRICA DISCENTE E O
APRENDIZADO DE HISTÓRIA

CURITIBA

2024



JULIANO MAINARDES WAIGA

A EXPERIÊNCIA DE IMAGINAÇÃO HISTÓRICA DOCENTE, A
EXPERIÊNCIA DE IMAGINAÇÃO HISTÓRICA DISCENTE E O
APRENDIZADO DE HISTÓRIA

Tese apresentada como requisito parcial a obtenção do grau de Doutor em Educação, no Curso de Pós-Graduação, em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tania Stoltz

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Waiga, Juliano Mainardes.

A experiência de imaginação histórica docente, a experiência de imaginação histórica discente e o aprendizado de história / Juliano Mainardes Waiga. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Tania Stoltz

1. Imaginação. 2. Experiência. 3. História – Estudo e ensino. I. Stoltz, Tania. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **JULIANO MAINARDES WAIGA** intitulada: **A EXPERIÊNCIA DE IMAGINAÇÃO HISTÓRICA DOCENTE, A EXPERIÊNCIA DE IMAGINAÇÃO HISTÓRICA DISCENTE E O APRENDIZADO DE HISTÓRIA**, sob orientação da Profa. Dra. TANIA STOLTZ, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Março de 2024.

Assinatura Eletrônica
25/04/2024 19:51:36.0

TANIA STOLTZ
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
26/04/2024 06:03:21.0

LETÍCIA MARIA RENAULT DE BARROS
Avaliador Externo (AUTONOMA)

Assinatura Eletrônica
08/05/2024 17:15:01.0

LUIS FERNANDO CERRI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica
25/04/2024 18:46:15.0

ANA CLAUDIA URBAN
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a minha mãe e a minha esposa,
pessoas especiais que foram fundamentais para que eu
obtivesse sucesso em meu trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Ao Deus do meu coração e da minha compreensão que possibilitou que eu chegasse até aqui. Meus ancestrais, acredito que suas derrotas e vitórias influenciaram para que me tornasse o primeiro doutor da família. Minha mãe pelas bênçãos sempre dispensadas, pelo exemplo de resiliência diante dos desafios da vida. Minha companheira, Larissa Grams, pela cumplicidade, carinho e paciência manifestos, mesmo nas minhas longas ausências devido aos compromissos acadêmicos.

A todos os familiares que distantes sempre intencionavam meu sucesso. A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Tania Stoltz, a gratidão e o reconhecimento pelas proposições sempre muito precisas, mas também pelo exemplo de força, trabalho e humanismo transparente durante os diálogos que foram construindo esse trabalho. A prof.^a Dra.^a Ana Claudia Urban por ter contribuído com a minha formação e também pelas observações que foram de grande relevância para os rumos deste estudo. A prof.^a Dr.^a Letícia Renault pela disposição em aceitar compor a banca de qualificação, momento em que contribuiu com direcionamentos habilidosos que foram fundamentais para definição do norte desse trabalho. Ao prof. Dr.^o Luis Fernando Cerri que me trouxe ao mundo da pesquisa por compartilhar seus conhecimentos sempre de modo estimulante, pela militância marcante em prol de um bom Ensino de História e pelas significativas trocas que antecedem este trabalho e que marcaram significativamente minha formação.

Ao grupo de estudos coordenado pela prof.^a Dr.^a Tania Stoltz pelas novas reflexões proporcionadas referente ao método da Microfenomenologia, sem essas reflexões esta tese não teria existido.

Ao programa de bolsa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Sem esse auxílio financeiro a elaboração desta pesquisa de doutorado não teria sido concluída. Por fim, manifesto gratidão as amigadas das diversas esferas que manifestam interesse pelos meus estudos e por sempre lançarem expectativas positivas a meu favor.

“A imaginação 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”.

Kieran Egan

“A imaginação, sem a qual não poderíamos perceber o mundo a nossa volta, é indispensável, da mesma maneira, para a história. É ela que atuando não caprichosamente, como fantasia, mas sob sua forma apriorística, executa todo o trabalho de construção histórica”.

George Collingwood

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar qual a relação entre a experiência de imaginação histórica docente, a experiência de imaginação histórica discente e o aprendizado de história. Para atingir esse objetivo, além da realização de uma revisão sistemática de literatura, foram desenvolvidos dois estudos. O estudo um, de caráter qualitativo, por meio do método microfenomenológico, possibilitou a caracterização da experiência de imaginação histórica docente e da experiência de imaginação histórica discente. O estudo dois, de caráter quantitativo, por meio do método de Pesquisa Intervenção, levou a um diagnóstico referente ao desempenho atingido por estudantes em dois contextos distintos: a) um contexto de ensino dialógico sem o engajamento imaginativo docente e b) um contexto de ensino por narrativas históricas imagináveis com o engajamento imaginativo docente. O estudo um teve como *lócus* investigativo uma sala de aula de 9º ano em uma escola da rede Waldorf. O estudo dois manteve a Escola Waldorf e acrescentou como *lócus* investigativo mais uma sala de aula de 9º ano de um colégio da rede Montessori. Os resultados quantitativos e qualitativos foram interpretados a partir de concepções atuacionistas sobre o funcionamento cognitivo. Adotou-se como fundamentação teórica estudos desenvolvidos por Francisco Varela e colaboradores, a abordagem collingwoodiana sobre a imaginação histórica e a adequação desse conceito para o contexto da sala de aula realizada por pesquisadores do ensino história como Vivienne Little, Peter Lee, Hilary Cooper, John Fines e Bodo Von Borries. Como resultado do percurso investigativo trilhado, concluiu-se que a relação entre a experiência de imaginação histórica docente e a experiência de imaginação histórica discente é de caráter intersubjetivo e influencia significativamente no aprendizado devido à existência de um entrelaçamento entre ambiente, corpos e mentes.

Palavras- Chave: Experiência vivida; Imaginação Histórica docente; Imaginação Histórica discente; Aprendizado de História.

ABSTRACT

This work aimed to investigate the relationship between the teaching historical imagination experience, the student historical imagination experience and history learning. To achieve this objective, in addition to carrying out a systematic literature review, two studies were developed. Study one, of a qualitative nature, using the microphenomenological method, made it possible to characterize the experience of teaching historical imagination and the experience of student historical imagination. Study two, of a quantitative nature, using the Intervention Research method, led to a diagnosis regarding the performance achieved by students in two different contexts: a) a dialogic teaching context without the imaginative engagement of teachers and b) a teaching context through imaginable historical narratives with imaginative teacher engagement. Study one had as its investigative locus a 9th grade classroom in a Waldorf school. Study two maintained the Waldorf School and added another 9th grade classroom from a Montessori school as an investigative locus. The quantitative and qualitative results were interpreted based on actuationist conceptions of cognitive functioning. The theoretical basis was adopted by studies developed by Francisco Varela and collaborators, the Collingwoodian approach to historical imagination and the suitability of this concept for the classroom context carried out by history teaching researchers such as Vivienne Little, Peter Lee, Hilary Cooper, John Fines and Bodo Von Borries. As a result of the investigative path followed, it was concluded that the relationship between the experience of teaching historical imagination and the experience of student historical imagination is intersubjective in nature and significantly influences learning due to the existence of an intertwining between the environment, bodies and minds.

Key-words: Lived experience; Teaching Historical Imagination; Student Historical Imagination; History Learning.

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo investigar la relación entre la experiencia de la imaginación histórica docente, la experiencia de la imaginación histórica del estudiante y el aprendizaje de la historia. Para lograr este objetivo, además de realizar una revisión sistemática de la literatura, se desarrollaron dos estudios. El estudio uno, de carácter cualitativo, utilizando el método microfenomenológico, permitió caracterizar la experiencia de enseñanza de la imaginación histórica y la experiencia de la imaginación histórica de los estudiantes. El segundo estudio, de carácter cuantitativo, utilizando el método de Investigación de Intervención, permitió realizar un diagnóstico sobre el desempeño alcanzado por los estudiantes en dos contextos diferentes: a) un contexto de enseñanza dialógico sin el compromiso imaginativo de los docentes y b) un contexto de enseñanza a través de historias históricas imaginables. narrativas con participación imaginativa del docente. El primer estudio tuvo como lugar de investigación un aula de noveno grado en una escuela Waldorf. El estudio dos mantuvo la Escuela Waldorf y agregó otra aula de noveno grado de una escuela Montessori como lugar de investigación. Los resultados cuantitativos y cualitativos se interpretaron con base en concepciones actuacionistas del funcionamiento cognitivo. La base teórica fue adoptada por los estudios desarrollados por Francisco Varela y colaboradores, el enfoque collingwoodiano de la imaginación histórica y la idoneidad de este concepto para el contexto del aula llevado a cabo por investigadores de la enseñanza de la historia como Vivienne Little, Peter Lee, Hilary Cooper, John Fines y Bodo. De Borries. Como resultado del camino investigativo seguido, se concluyó que la relación entre la experiencia de enseñanza de la imaginación histórica y la experiencia de la imaginación histórica de los estudiantes es de carácter intersubjetivo e influye significativamente en el aprendizaje debido a la existencia de un entrelazamiento entre el entorno, los cuerpos y mentes.

Palabras clave: Experiencia vivida; Enseñanza de la imaginación histórica; Imaginación Histórica del Estudiante; Aprendizaje de Historia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1– Fluxograma de busca e seleção dos estudos incluídos na revisão sistemática.....	36
FIGURA 2– Categorias e conceitos que têm orbitado em torno do debate sobre a imaginação histórica no ensino de história.....	71
FIGURA 3– Proposta de reorganização das categorias e conceitos que orbitam em torno do debate sobre a imaginação histórica no ensino de história.....	79
FIGURA 4– Constituição da experiência vivida segundo a concepção atuacionista.....	89
FIGURA 5– Desenho metodológico da pesquisa.....	95
FIGURA 6– Plano de aula sobre o dia D/Escola Waldorf.....	105
FIGURA 7– Resumo do plano de aula sobre o dia D/Escola Waldorf.....	106
FIGURA 8- Texto referência do plano de aula sobre o dia D/Escola Waldorf.....	106
FIGURA 9- Excerto I do plano de aula sobre o dia D/Escola Waldorf.....	107
FIGURA 10– Desenho, feito na lousa, ilustrando o Desembarque na Normandia.....	107
FIGURA 11- Excerto II do plano de aula sobre o dia D/Escola Waldorf.....	108
FIGURA 12- Exemplo de atividade extraclasse solicitada/Colégio Montessoriano.....	111
FIGURA 13– Síntese do método Microfenomenológico.....	118

FIGURA 14– Estrutura diacrônica específica da primeira entrevista com o pesquisador participante.....	138
FIGURA 15– Estrutura diacrônica específica da segunda entrevista com o pesquisador participante.....	139
FIGURA 16– Estrutura diacrônica genérica das entrevistas realizadas com o pesquisador participante.....	141
FIGURA 17– Rede semântica da estrutura sincrônica específica da primeira entrevista realizada com o pesquisador participante.....	152
FIGURA 18– Rede semântica da estrutura sincrônica específica da segunda entrevista realizada com o pesquisador participante.....	153
FIGURA 19– Estrutura sincrônica genérica das entrevistas realizadas com o professor participante.....	154
FIGURA 20- Linhas dinâmicas da experiência de imaginação histórica docente.....	156
FIGURA 21– Estrutura diacrônica específica da entrevista realizada com a estudante Marie.....	158
FIGURA 22– Estrutura diacrônica específica da entrevista realizada com o estudante Rudolf.....	159
FIGURA 23– Estrutura diacrônica genérica da experiência de imaginação histórica dos estudantes.....	160
FIGURA 24– Rede semântica da estrutura sincrônica específica proveniente da entrevista realizada com a estudante Marie.....	164

FIGURA 25– Rede semântica da estrutura sincrônica específica proveniente da entrevista realizada com o estudante Rudolf.....	165
FIGURA 26– Rede semântica da estrutura sincrônica genérica proveniente das entrevistas realizadas com os estudantes.....	166
FIGURA 27 – Linhas dinâmicas da experiência de imaginação histórica discente.....	167
FIGURA 28 – Linhas dinâmicas da experiência de imaginação histórica docente.....	169
FIGURA 29 – Linhas dinâmicas da experiência de imaginação histórica discente.....	169
FIGURA 30– Rede semântica da estrutura sincrônica genérica proveniente das entrevistas realizadas com o docente.....	171
FIGURA 31– Rede semântica da estrutura sincrônica genérica proveniente das entrevistas realizadas com os discentes	171
FIGURA 32– Desenho da pesquisa intervenção.....	179
FIGURA 33– Fórmula para quantificação dos desempenhos atingidos.....	181.
FIGURA 34– Atualização do esquema de categorias e conceitos que orbitam em torno do debate sobre a imaginação histórica no ensino história.....	211

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Informações gerais sobre os artigos focados no tema da imaginação no ensino-aprendizagem de história.....	38
QUADRO 2- A importância da imaginação histórica e as formas de desenvolvê-la segundo os estudos incluídos na revisão sistemática.....	54
QUADRO 3- Definições do fenômeno da experiência vivida segundo a concepção atuacionista.....	90
QUADRO 4- Semelhanças e diferenças entre os <i>lócus</i> de estudo.....	102
QUADRO 5- Semelhanças e diferenças entre as aulas ministradas em cada instituição.....	112
QUADRO 6- Síntese do processo de análise de uma entrevista microfenomenológica.....	129
QUADRO 7- Enunciados não considerados na análise de dados por remeterem a experiências diferentes da que o presente estudo se propôs a investigar.....	131
QUADRO 8- Enunciados diacrônicos específicos da primeira entrevista realizada com o pesquisador participante.....	136
QUADRO 9- Enunciados diacrônicos específicos da segunda entrevista realizada com o pesquisador participante.....	137
QUADRO 10- Enunciados sincrônicos específicos da fase “cenas mentais” da estrutura diacrônica genérica identificada na primeira entrevista realizada com o pesquisador participante.....	144

QUADRO 11- Segundo nível de interrogação iterativa para identificar a estrutura sincrônica específica da primeira entrevista realizada com o pesquisador participante.....	147
QUADRO 12- Enunciados sincrônicos específicos da fase “cenas mentais” da estrutura diacrônica genérica identificada na segunda entrevista realizada com o pesquisador participante.....	148
QUADRO 13- Segundo nível de interrogação iterativa para identificar a estrutura sincrônica específica da segunda entrevista realizada com o pesquisador participante.....	151
QUADRO 14- Semelhanças e diferenças entre a experiência de imaginação histórica docente e a experiência de imaginação histórica discente.....	173
QUADRO 15- Comparação do desempenho dos estudantes do grupo controle no pré-teste e no pós-teste III.....	187
QUADRO 16- Comparação do desempenho dos estudantes do grupo experimental no pré-teste e no pós-teste III.....	194
QUADRO 17- Sensações corporais tidas pela estudante Marie.....	206
QUADRO 18- Trechos da entrevista microfenomenológica realizada com o pesquisador participante e com o estudante Rudolf.....	214

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo controle no pré-teste sobre a Segunda Guerra Mundial.....	182
GRÁFICO 2- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo controle no pós-teste I sobre a Segunda Guerra Mundial.....	184
GRÁFICO 3- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo controle no pós-teste II sobre a Segunda Guerra Mundial.....	184
GRÁFICO 4- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo controle no pós-teste III sobre a Segunda Guerra Mundial.....	185
GRÁFICO 5- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo controle antes da participação nas aulas e depois da participação nas aulas sobre a Segunda Guerra Mundial.....	186
GRÁFICO 6- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo experimental no pré-teste sobre a Segunda Guerra Mundial.....	188
GRÁFICO 7- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo experimental no pós-teste I sobre a Segunda Guerra Mundial.....	189
GRÁFICO 8- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo experimental no pós-teste II sobre a Segunda Guerra Mundial.....	191
GRÁFICO 9- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo experimental no pós-teste III sobre a Segunda Guerra Mundial.....	192
GRÁFICO 10- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo experimental no pré-teste e no pós-teste III do questionário avaliativo sobre a Segunda Guerra Mundial.....	193

GRÁFICO 11- Desempenhos comparados do grupo controle e do grupo experimental no pré-teste.....	196
GRÁFICO 12- Desempenhos comparados do grupo controle e do grupo experimental no pós-teste I.....	198
GRÁFICO 13- Desempenhos comparados do grupo controle e do grupo experimental no pós-teste II.....	199
GRÁFICO 14- Desempenhos comparados do grupo controle e do grupo experimental no pós-teste III.....	201

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Pesquisas referentes a imaginação no ensino-aprendizagem de história.....37

TABELA 2- Gabarito com a pontuação atingida por cada estudante do grupo controle no questionário de pré-teste.....181

SUMÁRIO

1- APRESENTAÇÃO	24
1.1 O AUTOR.....	24
1.2 INTRODUÇÃO.....	26
2-REVISÃO SISTEMÁTICA: O ESTUDO DA IMAGINAÇÃO NAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA	34
2.1 RESULTADOS.....	37
2.2 DISCUSSÃO.....	53
2.3 CONCLUSÃO.....	57
3- EIXO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO: IMAGINAÇÃO HISTÓRICA E EXPERIÊNCIA VIVIDA	59
3.1 A FILOSOFIA DA HISTÓRIA.....	60
3.1.1 George Collingwood.....	60
3.1.2 Contexto Teórico.....	61
3.1.3 Imaginação Histórica.....	62
3.2 DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	64
3.2.1 A compreensão sobre a imaginação histórica no âmbito da didática da história.....	64
3.2.2 Síntese das formulações teóricas delineadas no âmbito da pesquisa sobre o ensino de história.....	70
3.2.3 Proposta de reorganização das categorias e conceitos que orbitam em torno do debate sobre a imaginação histórica no ensino de história.....	77
3.3. CIÊNCIAS COGNITIVAS.....	80
3.3.1 A experiência vivida segundo o Cognitivismo e o Conexionismo.....	81
3.3.2 A experiência vivida segundo o Atuacionismo.....	84
3.3.3 Distinções entre a compreensão atuacionista, cognitivista e conexionista da experiência vivida.....	92
4- DESENHO DA PESQUISA E CONTEXTO DOS ESTUDOS	94
4.1 DESENHO DA PESQUISA.....	94
4.2 ÉTICA NO ESTUDO.....	96
4.3 PARTICIPANTES.....	97
4.3.1 Escola Waldorf (grupo experimental)	97

4.3.2 Colégio Montessoriano (grupo controle)	99
4.4 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE AS INSTITUIÇÕES SELECIONADAS...	101
4.5 INTERVENÇÃO DIDÁTICA.....	103
4.5.1 Didática imaginativa implementada no grupo experimental.....	104
4.5.2 Aulas ministradas no grupo controle.....	109
4.5.3 Semelhanças e diferenças entre as aulas ministradas em cada <i>locus</i> de estudo...	111
5- ESTUDO UM- UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE IMAGINAÇÃO HISTÓRICA DO PROFESSOR E DA EXPERIÊNCIA DE IMAGINAÇÃO HISTÓRICA DOS ESTUDANTES.....	115
5.1INTRODUÇÃO.....	115
5.2 MÉTODO.....	116
5.2.1 Microfenomenologia.....	116
5.2.2 Procedimentos para coleta de dados.....	119
5.2.3 Entrevista microfenomenológica.....	120
5.2.4 Entrevista em Segunda Pessoa.....	121
5.2.5 Entrevista em Primeira Pessoa.....	125
5.2.6 Procedimentos de análise de dados.....	126
5.3 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	129
5.3.1 Dados excluídos da amostra.....	130
5.3.2. Dados da entrevista microfenomenológica realizada com o pesquisador participante.....	135
5.3.2.1 Etapa I: tabelas diacrônicas específicas.....	135
5.3.2.2 Etapa II:estruturas diacrônicas específicas.....	138
5.3.2.3 Etapa III: estrutura diacrônica genérica.....	140
5.3.2.4 Etapa IV: tabelas sincrônicas específicas.....	143
5.3.2.5 Etapa V: estruturas sincrônicas específicas.....	152
5.3.2.6 Etapa VI: estrutura sincrônica genérica.....	154
5.3.2.7 Integração da estrutura sincrônica e da estrutura diacrônica.....	155
5.3.3. Dados das entrevistas microfenomenológicas realizadas com os estudantes participantes.....	157
5.3.3.1 Etapa II:estruturas diacrônicas específicas.....	157
5.3.3.2 Etapa III: estrutura diacrônica genérica.....	160

5.3.3.3 Etapa V: estruturas sincrônicas específicas.....	163
5.3.3.4 Etapa VI: estrutura sincrônica genérica.....	165
5.3.3.5 Integração da estrutura sincrônica e da estrutura diacrônica.....	167
5.4 DISCUSSÃO.....	168
6- ESTUDO DOIS- A EXPERIÊNCIA INTERSUBJETIVA DE IMAGINAÇÃO HISTÓRICA E SUA INFLUÊNCIA NO APRENDIZADO DE HISTÓRIA.....	175
6.1 INTRODUÇÃO.....	175
6.2 MÉTODO.....	176
6.2.1 Pesquisa Intervenção.....	176
6.2.2 Procedimentos para coleta de dados.....	177
6.2.3 Questionário.....	178
6.2.4 Procedimentos para análise de dados.....	179
6.3 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS.....	180
6.3.1 Grupo controle.....	180
6.3.2 Grupo experimental.....	188
6.4 DISCUSSÃO.....	195
6.4.1 Semelhanças e diferenças entre os desempenhos do grupo controle e do grupo experimental.....	195
6.4.1.1 Semelhanças e diferenças no pré-teste.....	196
6.4.1.2 Semelhanças e diferenças no pós-teste I.....	197
6.4.1.3 Semelhanças e diferenças no pós-teste II.....	199
6.4.1.4 Semelhanças e diferenças no questionário de pós-teste III.....	200
6.5 DISCUSSÃO.....	202
7- A RELAÇÃO ENTRE A EXPERIÊNCIA DE IMAGINAÇÃO HISTÓRICA DOCENTE, A EXPERIÊNCIA DE IMAGINAÇÃO HISTÓRICA DISCENTE E O APRENDIZADO DE HISTÓRIA.....	204
7.1 INTERPRETANDO O FENÔMENO INVESTIGADO.....	205
7.1.1 Estruturas corporais e as experiências de imaginação histórica.....	205
7.1.2 O ambiente e as experiências de imaginação histórica.....	207
7.1.3 Acoplamento estrutural, experiências de imaginação histórica e aprendizagem.....	208
7.1.4 Ressonância intercorporal.....	209

7.2 CONTRIBUIÇÕES PARA A REFLEXÃO SOBRE A IMAGINAÇÃO HISTÓRICA NO ÂMBITO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	211
8- CONCLUSÃO FINAL.....	217
REFERÊNCIAS	223
APÊNDICES.....	234
ANEXOS I.....	234
ANEXO II.....	235
ANEXO III.....	236
ANEXO IV.....	236
ANEXO V.....	238
ANEXO VI.....	239
ANEXO VII.....	241
ANEXO VIII.....	245

1 - APRESENTAÇÃO

1.1 O AUTOR

Quando ingressei no curso de história tinha como um dos objetivos motivadores mergulhar no estudo de eventos do passado e através dos mesmos conhecer mais sobre as ações humanas em diferentes culturas e tempos. No decorrer do curso me deparei com narrativas historiográficas diferentes das que havia estudado na educação básica apesar de tratarem dos mesmos acontecimentos. Entrei em contato com os bastidores da construção do conhecimento histórico. A partir de então, passei a perceber problemas no ensino de história que não percebia quando era estudante no ensino básico. A distância entre a historiografia acadêmica e o ensino de história escolar foi um dos problemas que chamou a atenção. Por um lado esse distanciamento é compreensível, afinal a escola e a universidade têm finalidades diferentes. Contudo, o problema surge quando há um profundo intervalo entre a história ensinada e o que se espera a partir da formação do profissional da disciplina. A sensação que fica é que a história ensinada se estagnou. A formação no curso de história também gerou conscientização sobre outros desafios a serem superados no ensino de história como o foco quase que exclusivo sobre a memorização, a falta de relação entre conhecimento histórico e a vida prática e o desinteresse discente.

Durante os quatro anos de graduação preservei o fascínio por aspectos historiográficos, teóricos e filosóficos do campo da história, mas foi o interesse em contribuir com a busca por soluções para os desafios do ensino de história que me levaram ao mundo da pesquisa acadêmica. Inicialmente produzi pesquisas junto ao programa voluntário de iniciação à docência (PIBID-2012/2013) e ao projeto “Jovens e a História no MERCOSUL” vinculado ao grupo de estudos sobre Didática da História (GEDHI-2014-2015) (CERRI, 2018). Desde então, venho atuando em frentes de investigação sobre o ensino-aprendizagem de história a partir de temáticas como “Temporalidades e o Ensino de História” (WAIGA, 2015), “Ensino de História e a teoria de Rüsen” (WAIGA, 2016) e “Educação Transpessoal” (WAIGA; STOLTZ, 2021). Mais recentemente, na dissertação de mestrado, foquei meus esforços no estudo das interlocuções estabelecidas entre a linha de pesquisa da Educação Histórica com as Ciências da Educação (WAIGA, 2018). A linha de estudos da Educação histórica surgiu

em meados da década de 1960 na Inglaterra e busca estabelecer soluções para problemas do ensino de história tendo como referência a ciência da história. De sua origem até os dias atuais, gerações de pesquisas foram se desenvolvendo na Europa, América do Norte e Países da América Latina (GERMINARI, 2011). As Ciências da Educação são constituídas por um conjunto de disciplinas como a filosofia da educação, sociologia da educação e psicologia da educação que analisam cientificamente a estrutura, funcionamento e evolução da educação (MIALARET, 2013). De acordo com os resultados da pesquisa de mestrado, publicada em 2018, as investigações da linha da Educação histórica, mais especificamente a matriz brasileira de estudos, absorveu conceitos, categorias e metodologias investigativas provenientes das Ciências da Educação. Essa absorção tem contribuído significativamente para identificação de novas soluções e encaminhamentos frente a problemas antigos do ensino de história (WAIGA, 2018).

Em síntese, a trajetória acadêmica da graduação em história ao mestrado em educação deixou importantes marcas em minha formação profissional. Dentre elas, destaco o engajamento no enfrentamento de desafios presentes no ensino de história e a compreensão que a interlocução com as Ciências da Educação pode contribuir muito na busca por soluções a esses desafios. Tais aprendizados, e a concomitante atuação em sala de aula, me fizeram perceber que ter o domínio de teorias sobre o ensino de história e de conteúdos curriculares da matéria é algo importante, mas há outros fatores relevantes a considerar quando se pensa na efetividade do aprendizado discente. Com esse olhar e experiência passei a analisar minha própria atuação docente em sala de aula com o intuito de aperfeiçoamento e de continuar contribuindo para promoção de avanços no ensino-aprendizagem de história através da pesquisa científica.

Ao observar minha atuação docente constatei que os assuntos históricos apresentados através de narrativas detalhadas, que entrelaçam informações biográficas dos personagens com fatos e conceitos históricos, parecia ser um dos fatores mais influentes nas aulas em que a aprendizagem discente se efetivou com maior eficácia. Durante as referidas exposições narrativas, os alunos tendiam a entrar num processo imaginativo, esboçando, por vezes, expressões faciais conforme o clímax do enredo histórico que estava sendo narrado. Essa maneira de trabalhar os conteúdos de história, de forma imaginativa, também impactou positivamente na disposição e entusiasmo dos

alunos em participar das aulas através da elaboração de perguntas e respostas. Entretanto, percebi que os positivos resultados constatados não se tratavam de uma resposta automática e exclusivamente ligada às narrativas históricas imaginadas, mas também pareciam estar relacionadas a uma importante condição. Tratava-se de minha própria experiência imaginativa enquanto professor. Ou seja, a apresentação de fatos históricos de maneira detalhada com meu envolvimento imaginativo no enredo narrado parecia influenciar para que o entusiasmo e a interação dos alunos com o conteúdo fossem mais vivo do que quando meu envolvimento imaginativo não acontecia. A identificação dessa possível relação entre experiência de imaginação histórica docente, experiência de imaginação histórica discente e aprendizado de história não foi resultado de um exaustivo e rigoroso estudo científico. O desejo em verificar cientificamente o fenômeno relatado só ganhou vazão na pesquisa de doutorado que passo a apresentar no próximo tópico.

1.2 INTRODUÇÃO

Atualmente a ideia de que a faculdade mental da imaginação contribui significativamente para o processo de aprendizado é algo reconhecido no âmbito da pesquisa científica. A imaginação dá vida ao pensamento racional e ajuda na tarefa de criar sentido e ordem a um conteúdo que está sendo ensinado. O aprendizado imaginativo envolve inevitavelmente emoções e torna o intelecto um campo fértil para produção de conhecimento (EGAN, 2007). No campo da neurociência, a imaginação tem sido considerada uma característica essencial da mente sem a qual não podemos acessar nenhum conhecimento. Afinal, até as palavras que passam por nossa mente são antes de tudo imagens. Portanto, só podemos conhecer aquilo que podemos imaginar (DAMÁSIO, 1996, p. 116-135). Na psicologia histórico-cultural a imaginação é compreendida como uma condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual como ler um jornal ou conhecer acontecimentos não testemunhados diretamente (VYGOTSKY, 2014, p. 36). Segundo John Dewey, a imaginação, como uma parte da atividade humana, tão normal quanto o movimento muscular, tem um papel fundamental no direcionamento do conhecimento para fins práticos e concretos da vida (DEWEY, 1959, 1974).

Pesquisas relacionadas especificamente à área do ensino e aprendizado de história, a qual a presente pesquisa está particularmente interessada, também tem reconhecido a importância da imaginação para o desenvolvimento da criatividade (COOPER, 2018), para o desenvolvimento da compreensão histórica (LEE, 2004); para construção do conhecimento histórico (FINES, 2002) e para melhorar a capacidade de pensamento histórico (DILEK, 2009; AKTIN, 2016, 2019). O estímulo à imaginação no ensino de história tem sido mencionado também como um componente importante para o desenvolvimento da empatia histórica, pois através da imaginação é possível reconstruir o passado e se projetar nele (COOPER, 2018; LEE 2004).

Tendo em vista os estudos referidos, no âmbito da educação de modo geral e do ensino de história em específico, é possível afirmar que há um conjunto significativo de pesquisas que se dedicam a pensar sobre a importância da imaginação no processo do aprendizado. Considerando esse conjunto de estudos, o autor da presente tese buscou identificar eventuais menções a possível relação entre a experiência de imaginação histórica docente, a experiência de imaginação histórica discente e o aprendizado de história. Conforme detalhado no tópico de apresentação do autor, a possibilidade de haver essa relação intersubjetiva foi conjecturada em decorrência da percepção pessoal em sala de aula de que assuntos históricos apresentados através de narrativas minuciosas e com engajamento imaginativo do professor parecem mobilizar o engajamento imaginativo dos estudantes e contribuir para o desenvolvimento na aprendizagem de assuntos históricos. Todavia, conforme detalhado na revisão sistemática realizada no presente trabalho, constatou-se que o conjunto de pesquisas disponíveis não faz menções à possível relação entre a experiência de imaginação histórica docente, a experiência de imaginação histórica discente e o aprendizado de história.

É importante pontuar que o presente trabalho partiu da noção de “imaginação histórica” como sendo uma atividade mental, pré-requisito do pensamento histórico, que se modela a partir de aspectos racionais, emocionais e estéticos coesos ao papel que se ocupa, seja ele de investigação, transmissão ou recepção do conhecimento histórico. Tal definição é resultado de uma síntese da teoria elaborada por George Collingwood (1889-1943), das apropriações dessa teoria realizadas por pesquisadores do ensino de história (LITTLE, 1983; LEE, 2004; BORRIES, 1996) e das experiências pessoais vividas em sala

de aula. Segundo a teoria de Collingwood (1981), a imaginação histórica é uma habilidade apriorística do pensamento histórico. Através dessa habilidade, manifesta na interpolação das fontes, é possível transcender as próprias fontes, preencher lacunas existentes e reconstruir plausivelmente o passado. Esse preenchimento imaginativo não é meramente arbitrário ou fantasioso, mas deve ser norteado pela plausibilidade e pelo compromisso com a veracidade (COLLINGWOOD, 1981). A apresentação mais detalhada da noção de imaginação histórica aqui adotada foi reservada ao capítulo três desta tese.

Quanto à compreensão de “experiência” aqui adotada, considerou-se a definição fenomenológica do filósofo chileno Francisco Varela e colaboradores. Segundo Varela *et al* (1991), uma experiência vivida trata-se de um agregado psicofísico de formas, percepções, discernimentos, sentimentos, sensações, impulsos e pensamentos que flui continuamente. Um momento de experiência surge, permanece por um instante e depois desaparece para ser substituído pelo próximo momento de experiência. Os agregados que formam cada experiência surgem como um pacote de modo que nem a forma nem o discernimento são dados de antemão, mas nós estruturamos nossas percepções como itens intencionais (VARELA, 1991, p. 68).

Os estudos encontrados na revisão bibliográfica decorrente da elaboração desta tese não dialogam com a teoria de Francisco Varela, mas baseiam-se majoritariamente no conceito de imaginação histórica de George Collingwood. Contudo, apesar desses estudos reconhecerem a importância da imaginação para o raciocínio histórico, não apresentam respostas a interrogações que envolvem imaginação histórica, aprendizado de história e relações intersubjetivas entre professor e estudante. Diante do estabelecido, a inquietação inicialmente posta, consoma-se como **problema central** da presente pesquisa, podendo ser expressa através da pergunta:

Qual a relação entre a experiência de imaginação histórica docente, a experiência de imaginação histórica discente e o aprendizado na matéria de história?

Dessa indagação central desdobram-se outras **questões norteadoras**: 1) O que tem sido produzido na literatura científica sobre a imaginação e o ensino-aprendizagem de história? 2) Como é a experiência de imaginação histórica docente ao compartilhar uma narrativa histórica no contexto da aula de história? 3) Como é a experiência de

imaginação histórica discente ao recepcionar uma história narrada pelo professor? 4) Qual é o desempenho dos estudantes ao aprender temáticas históricas em um contexto de engajamento imaginativo docente e de exposição de narrativas históricas imaginativas? e 5) Qual é o desempenho dos alunos ao aprender temáticas históricas sem o contexto de engajamento imaginativo docente e sem ter contato com narrativas históricas imaginativas?

Cada questão anunciada é composta por um objetivo, sendo o **objetivo geral** a Investigação da relação entre a experiência de imaginação histórica docente, a experiência de imaginação histórica discente e o aprendizado de história. Os **objetivos específicos** são os seguintes:

- Elaborar uma revisão sistemática acerca dos estudos relacionados ao tema imaginação e ensino-aprendizagem de História.
- Compreender a experiência de imaginação histórica do professor ao compartilhar uma narrativa histórica no contexto da aula de história
- Compreender a experiência de imaginação histórica de estudantes ao recepcionarem uma história narrada pelo professor
- Analisar o desempenho escolar de estudantes ao aprender temáticas históricas em um contexto de engajamento imaginativo docente e do contato com narrativas históricas imaginadas.
- Analisar o desempenho escolar de estudantes ao aprender temáticas históricas sem o contexto de engajamento imaginativo docente e sem o contato com narrativas históricas imaginadas

É importante pontuar que a motivação de pôr em evidência a habilidade humana da imaginação, a partir de uma pesquisa acadêmica situada no campo da educação, está vinculada ao ensino-aprendizado de história, mas também se conecta ao importante papel que a habilidade da imaginação tem ou pode exercer a nível social. Segundo Vygotsky, os processos psicológicos superiores nos distinguem dos animais irracionais. A imaginação, sendo um dos processos psicológicos superiores, é tão importante no desenvolvimento humano e social quanto o conhecimento científico. A imaginação pode falar da mesma realidade que o conhecimento científico, só que com outra linguagem. A imaginação permite o desenvolvimento da criança, amplia a experiência humana e está na origem do

pensamento generalizante (VYGOTSKY, 1999). De modo semelhante, o antropólogo Tim Ingold defende que é um equívoco ensinar a criança a desconfiar dos sentidos e confiar mais no intelecto do que na intuição ou na imaginação. A partir da imaginação novos instrumentos podem ser inventados e descobertas sociais importantes podem ser realizadas (INGOLD, 2012). Considerando isso, além de estar ligada à promoção de melhorias no ensino de história e ao papel que a habilidade da imaginação pode exercer a nível social a investigação aqui posta também ecoa na problemática da supervalorização de aspectos lógico racionais na educação em geral.

Muitas pesquisas na área da educação têm enfatizado a importância da imaginação, intuição, sensação, fantasia, emoção, autoconhecimento, inter e transdisciplinaridade, uso da arte, uso do corpo e humanização no ensino-aprendizagem (BACH; STOLTZ, 2012; BERGER, 2001; CUNHA, 2017; SANTOS NETO, 2006; STOLTZ; WEGER, 2015). Tais pesquisas têm defendido um novo paradigma de ensino que vem recebendo nomes como “educação transpessoal” ou “educação do ser integral”. Segundo Edgar Morin, “o grande paradigma do ocidente” formulado por Descartes separa a filosofia e pesquisa reflexiva, de um lado, e a ciência do outro. Também dissocia espírito/matéria, alma/corpo razão/emoção e reflete na educação através da ausência de sensibilidades como a arte, intuição e imaginação no processo de ensino (MORIN, 2000, p. 26). Esse caminho questionável da educação vigente precisa ser repensado em relação à sua lógica instrumental empobrecida (STOLTZ; WEGER; VEIGA; 2017, p. 15).

Do ponto de vista **metodológico**, a pesquisa empreendida nesta tese contempla a abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa. A abordagem quali é de caráter microfenomenológica e a abordagem quanti foi tecida por meio da Pesquisa Intervenção. Na fase de revisão bibliográfica foi utilizada a técnica de Revisão Sistemática. A coleta de dados qualitativos se deu por meio de um diário de campo e entrevistas microfenomenológicas em primeira e segunda pessoa e os dados quantitativos foram levantados através de um questionário aplicado em quatro etapas (pré-teste, pós-teste I, pós-teste II e pós-teste III).

O processo de pesquisa utilizando métodos qualitativos e quantitativos pode se dar por diferentes desenhos investigativos como a pesquisa sequencial, concomitante, de transformação e de integração (SAMPIERI, *et al*, 2013). Outro desenho investigativo que comporta o uso de método qualitativo e quantitativo é o desenho baseado em mais de um

estudo (COSTA, RAMOS, PEDRON, 2019; SANTOS, 2021; ZATTI, 2022). Esse desenho foi adotado como uma opção pertinente para o presente trabalho. Afinal, a questão central aqui perseguida tem um aspecto de natureza qualitativa que refere-se à relação entre a experiência de imaginação histórica docente e discente e outro aspecto de caráter mais quantitativo que refere-se ao desempenho na aprendizagem de história atingindo pelos estudantes como decorrência dessa relação. Ou seja, a aferição do fenômeno da experiência de imaginação histórica por uma perspectiva intersubjetiva, como considerado neste estudo, requer uma abordagem qualitativa não podendo ser mensurada com números. Já o desempenho atingido pelos estudantes, dentro desse contexto intersubjetivo, pode ser quantificado e essa quantificação permite que os resultados sejam generalizados. Desse modo, a possibilidade de estabelecer dois estudos, que se interligam, viabilizou e contribuiu significativamente para que a investigação aqui posta pudesse cumprir seus objetivos.

O estudo um buscou explorar *“Como é a experiência de imaginação histórica docente ao compartilhar uma narrativa histórica no contexto da aula de história?”*; e *“Como é experiência de imaginação histórica discente ao recepcionar uma história narrada pelo professor?”*. O estudo dois, em caráter complementar, visou responder: *“Qual o desempenho dos estudantes ao aprender temáticas históricas em um contexto de engajamento imaginativo docente e do contato com narrativas históricas imagináveis?”* e *“Qual o desempenho dos estudantes ao aprender temáticas históricas sem o contexto de engajamento imaginativo docente e sem o contato com narrativas históricas imagináveis?”* Esse desenho de pesquisa proporcionou uma visão mais ampla do fenômeno estudado do que se usássemos um só método e possibilitou o aproveitamento dos pontos fortes da abordagem qualitativa e quantitativa.

Ressalta-se que as perguntas quantitativas e qualitativas referidas são derivações da questão principal: *“qual a relação entre a experiência de imaginação histórica docente, a experiência de imaginação histórica discente e o aprendizado na matéria de história?”*

Quanto à combinação entre dados fenomenológicos e métodos quantitativos de pesquisa trata-se de algo pouco comum entre os trabalhos acadêmicos. As pesquisas existentes nesse sentido estão situadas no conjunto de estudos da Neurofenomenologia (VARELA *et al*, 1996). Kristian Martiny e colaboradores (MARTINY, *et al*, 2021) mapearam essas pesquisas e desenvolveram seu próprio estudo combinando

fenomenologia e métodos mistos e quantitativos. A partir disso retratam um panorama de possibilidades àqueles interessados em combinar fenomenologia e métodos quantitativos de pesquisa.

A **fundamentação teórica** desta tese, conforme adiantado anteriormente, baseia-se: a) no aporte da abordagem collingwoodiana sobre a imaginação histórica (1981), b) na adequação desse conceito para o contexto da sala de aula realizada por pesquisadores do ensino história (LITTLE 1983, 1989; LEE, 1983, 1984, 2004; COOPER, 1991, 2000, 2018; FINES, 2002; BORRIES, 1996) e c) no aporte atuacionista de Francisco Varela (1991) sobre o conceito de “Experiência vivida”. Conforme se mostrará, esse percurso teórico vai ao encontro das necessidades de fundamentação acarretadas pela problemática encampada no presente estudo.

De acordo com Collingwood, o pensamento histórico exige uma imaginação poderosa que mediada por fontes possibilita a reconstrução do passado de modo plausível e a compreensão de acontecimentos não testemunhados diretamente. Não se trata de uma imaginação flutuante, mas baseia-se em provas do que é conhecido (COLLINGWOOD, 1981, p. 365). Essa ideia de imaginação histórica refere-se especificamente ao ofício do historiador, mas pode ser apropriada para o contexto da sala de aula. Nesse sentido, Fines (2002) pontua que a imaginação histórica é uma ferramenta do pensamento histórico particularmente importante para o engajamento dos estudantes. Para Lemisko (2004), a abordagem de Collingwood sobre imaginação histórica fornece aos professores insights importantes e razões teóricas sólidas para a elaboração de estratégias imaginativas de ensino na matéria de história. Segundo Lee (2004), não é sensato que os alunos sejam simplesmente treinados para recitar listas de fatos sendo a imaginação essencial para tornar o conhecimento histórico efetivo.

A abordagem atuacionista de Francisco Varela deu sequência às ideias de Merleau Ponty e contribuiu significativamente na construção de uma ponte entre as Ciências Cognitivas e o estudo da experiência humana. Segundo a abordagem atuacionista, a todo instante alguma experiência está acontecendo e toda experiência envolve estruturas cerebrais havendo uma interdependência entre estruturas cerebrais e experiência (VARELA *et al*, 1991). Após identificar um preconceito científico, que afirmava que qualquer forma de experiência se trata de uma explicação rudimentar, Varela propôs uma análise científica e direta da experiência. Trata-se de uma abordagem pragmática,

aberta e empírica da experiência humana. Essa abordagem pragmática, entretanto, deve considerar a "união do todo mente-corpo" (VARELA *et al*, 1991, p. 16-47). A corrente de pensamento atuacionista postula que a mente está incorporada, portanto, pode utilizar tanto processos internos como externos, havendo uma ligação entre cérebro, corpo e ambiente. Portanto, os indivíduos e seus ambientes se relacionam uns com os outros por meio de codeterminação mútua. Sendo a aprendizagem *enagida* a partir de uma interação fora/dentro (VARELA *et al*, 1996).

No que diz respeito à estrutura, o presente trabalho está sistematizado em oito capítulos. O primeiro foi utilizado para apresentação do autor e para introdução do estudo. O segundo capítulo tem como objetivo apresentar detalhadamente a revisão sistemática, realizada referente a artigos especificamente relacionados ao tema "imaginação no ensino-aprendizagem de história". O terceiro capítulo destina-se a apresentação do conceito collingwoodiano de imaginação histórica, a apropriação desse conceito para o contexto da sala de aula e a concepção de Francisco Varela sobre a experiência humana. No quarto capítulo as diretrizes éticas adotadas, o desenho da pesquisa e o contexto dos estudos um e dois são detalhadamente descritos, sendo que o *lócus* do primeiro estudo foi uma escola Waldorf e do segundo estudo foi a mesma escola Waldorf e um Colégio Montessoriano. Tanto os participantes da Escola Waldorf como do Colégio Montessoriano foram estudantes do nono ano com idades entre 14 e 15 anos. Tais instituições foram selecionadas por apresentarem características semelhantes no que diz respeito a classe social dos estudantes, concepção pedagógica e cultura escolar. A seleção de *Lócus* de estudo com características muito diferentes poderia distorcer a interpretação do significado dos dados coletados. O capítulo cinco apresenta o método, análise de dados, os resultados e discussões do estudo um que refere-se a experiência de imaginação histórica do professor e dos estudantes. O capítulo seis apresenta o método, análise de dados, os resultados e discussões do estudo dois que refere-se a influência da experiência de imaginação histórica no aprendizado de história. No sétimo capítulo os resultados quantitativos e qualitativos são integrados a partir de interpretações provenientes da concepção atuacionista sobre o funcionamento cognitivo. Nas considerações finais, último capítulo desta tese, são apontadas as principais contribuições da pesquisa desenvolvida, fragilidades do estudo e algumas indicações para a realização de investigações futuras.

2. REVISÃO SISTEMÁTICA: O ESTUDO DA IMAGINAÇÃO NAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Considerando a intenção de se aprofundar no estudo da imaginação a partir dos interesses do ensino-aprendizagem de história, realizou-se um levantamento bibliográfico de Revisão Sistemática a partir de recomendações propostas por Koller *et al* (2014).

A Revisão Sistemática trata-se de um tipo de revisão de literatura que pretende sintetizar todos os estudos relevantes que estão inseridos em um tópico específico. Essa técnica de revisão bibliográfica permite aprofundar o conhecimento sobre a temática investigada e apontar lacunas de pesquisa a serem preenchidas. Entre as principais etapas para realização de uma Revisão Sistemática estão: I) Definir a questão de pesquisa; II) Definir claramente tipos de participantes, tipos de intervenção, tipos de estudo e bases de dados; III) Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão para revisão por pares IV) Selecionar os estudos; IV) Mapear os dados e V) Confrontar, resumir e relatar os resultados (KOLLER, et al, 2014).

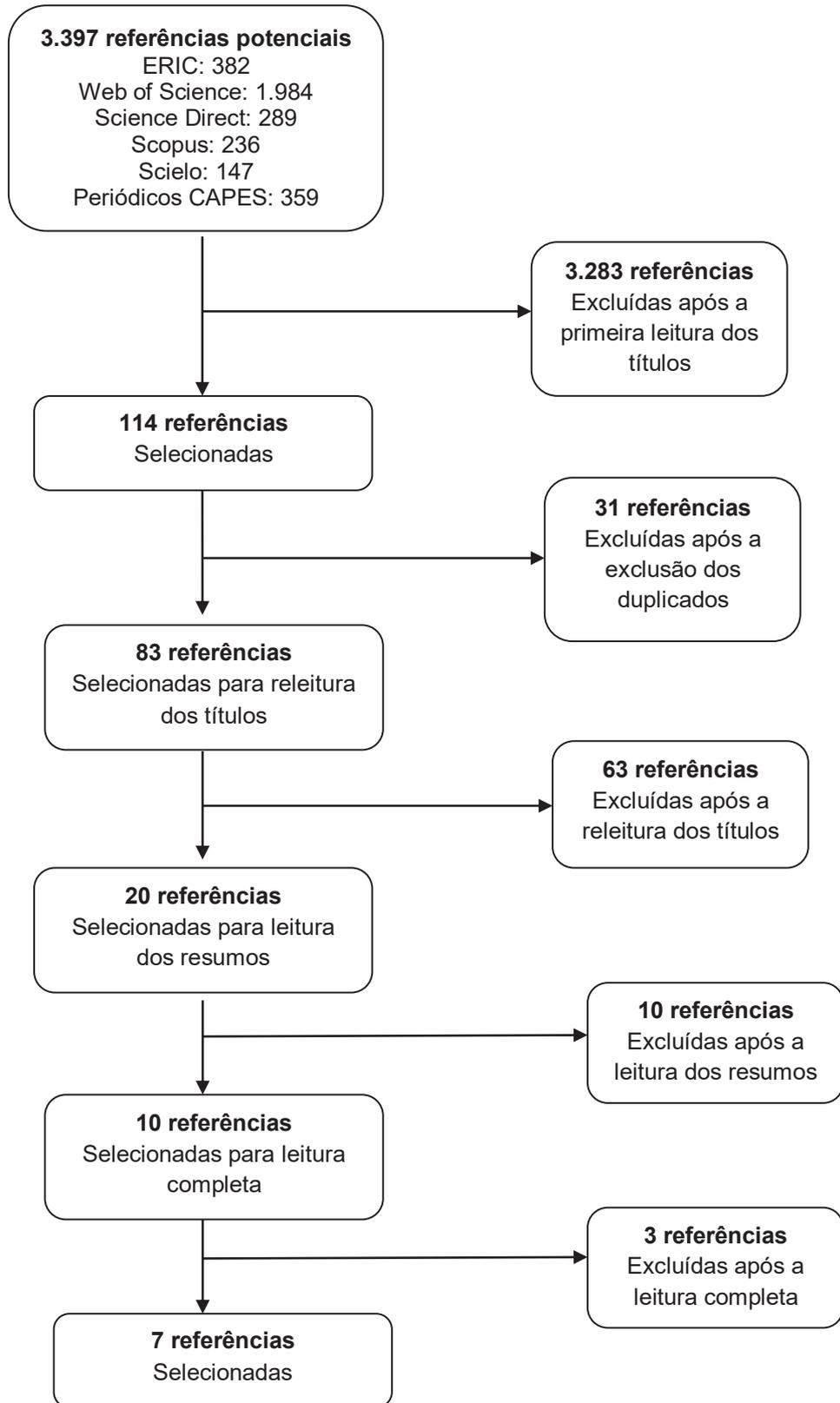
A revisão sistemática da presente tese foi realizada entre os meses de setembro de 2022 a dezembro de 2023. As indagações que nortearam o levantamento de textos foram as seguintes: a) o que tem sido produzido na literatura científica sobre a imaginação no ensino-aprendizagem de história? b) Quais as lacunas existentes na produção científica encontrada? Foram consultadas as seguintes bases de dados: *Eric*, *Scopus*, *Web of Science*, *Science Direct*, *Scielo* e Periódicos CAPES.

Os descritores utilizados para pesquisa nas bases de dados foram “*Imagination AND History Teaching*” e “*History Imagination*” (ERIC); “*History Teaching AND Imagination*” e “*History Learning AND Imagination*” (Web of Science); “*History Teaching AND Imagination*”, “*History Learning AND Imagination*”, “*History Imagination*” e “*Historical Imagination*” (Science Direct); “*History AND Teaching AND Imagination*” e “*History AND Learning AND Imagination*” (Scopus); “*History Teaching AND Imagination*”, “*History Learning AND Imagination*” e “*History Imagination*” e “*Imaginação Histórica*”; “*Ensino de História AND Imaginação*”, “*Aprendizaje de Historia AND Imaginación*” e “*Imaginacion Histórica*” (Periódicos CAPES). Posterior ao levantamento de dados foi delimitado o recorte temporal dos estudos analisados para os últimos dez anos anteriores ao fim da presente pesquisa.

Os seguintes filtros foram estabelecidos para seleção dos textos: (1) Texto completo disponível, (2) formato de artigo (3) relação central com o tema “imaginação e ensino-aprendizagem de história” (4) estar em português, inglês ou espanhol, (5) ser de caráter qualitativo, (6) estudo com alunos do ensino básico e (7) ter sido publicado nos últimos dez anos. Os critérios de exclusão para os estudos foram: (1) estudos que estão em formatos diferentes de artigo científico, (2) textos completos não disponíveis e (3) estudos não relacionados com o tema proposto, (4) artigos duplicados, (5) estar em língua diferente do português, inglês ou espanhol (5) ser de caráter quantitativo, estudo piloto ou qualquer outro não qualitativo e (6) estudo que envolve participantes que não são do ensino básico. Os artigos encontrados foram submetidos à revisão por pares a fim de verificar sua adequação aos critérios de inclusão e exclusão adotados.

Como mostra a figura um, a partir do processo descrito inicialmente foram selecionados 114 artigos provenientes das bases de dados consultadas. 31 artigos duplicados foram eliminados restando a quantia de 83 trabalhos. Em seguida realizou-se uma pré-seleção dos resultados relevantes filtrando os artigos pelo critério de consonância entre o objetivo da revisão sistemática e os títulos de cada trabalho. Nessa etapa mais 68 textos foram excluídos restando 20 artigos da amostra inicial. Um novo filtro foi realizado considerando a leitura dos resumos. Nessa etapa mais 10 artigos foram excluídos e 10 foram mantidos. A exclusão destes dez artigos justifica-se pela diferença entre o contemplado em tais trabalhos e elementos metodológicos/participantes indicados nos critérios de inclusão e exclusão. O artigo de Hung (2019), por exemplo, é consonante com vários critérios de inclusão, entretanto, diferente do pressuposto, teve como participantes um grupo de professores do curso de enfermagem e não estudantes de história do ensino básico. Já o artigo de Cooper (2018) foi excluído por se tratar de um estudo exclusivamente teórico. Esses mesmos critérios que justificam exclusões se repetiram no caso dos outros artigos. Contudo, é importante pontuar que apesar de não terem sido incluídos na amostra final da revisão sistemática, os trabalhos supramencionados foram úteis para propiciar reflexões teóricas relevantes sobre o tema da imaginação histórica e eventualmente são citados na presente tese.

FIGURA 1 – Fluxograma de busca e seleção dos estudos incluídos na revisão sistemática



Fonte: Autor, 2024.

A última etapa de seleção de artigos se deu a partir da leitura completa dos dez artigos até então considerados. Esta etapa gerou a exclusão de mais três trabalhos. Um desses três trata-se do artigo desenvolvido por Sonja e Visagie (2014) e foi excluído porque apesar de citar pontualmente algo sobre imaginação histórica, enfoca essencialmente o potencial da história local para gerar interesse nos alunos. Algo semelhante levou a exclusão do trabalho de Goulart, Naves e Borges (2018), afinal estes autores trataram do tema da imaginação, mas no contexto da contação de histórias fictícias. O terceiro artigo, escrito por Bartelds, Savenije e Boxtel (2020) foi excluído da amostra por estar voltado para o tema da Empatia Histórica e só elencar o conceito de imaginação histórica de forma periférica e com importância secundária. A partir dessa triagem final chegou-se a seleção de sete artigos conforme consta nos resultados da tabela um.

2.1 RESULTADOS

Os estudos selecionados estão classificados na tabela um segundo as seguintes categorias: título, periódico, ano e país do autor (s):

TABELA 01- Pesquisas referentes a imaginação no ensino-aprendizagem de história

Título	Periódico	Ano	País do autor (s)
A Semiotic analysis on the utilization of historical thinking skills in pré-school period	Educational Research Review	2016	Turquia
Bringing disciplinarity to dialogic discussions: Imaginative entry and disciplinary discourse in a ninth-grade history classroom	Curriculum Inquiry	2016	EUA
Potencialidades didáticas do uso de lendas no ensino da história: um estudo com alunos portugueses do 2.o ano do ensino básico (SOLÉ, 2018)	Diálogos	2018	Portugal
Historical Imagination Skills of Preschool Children as Reflected Their Clay Works	International Online Journal of Educational Sciences	'2019	Turquia

(conclusão)

Título	Periódico	Ano	País do autor (s)
No, no, the Cold War was not that dramatic': A case study on the use of a drama task to promote Dutch secondary school students' historical imagination	History Education Research Journal	2021	Países Baixos
Podcasts As a Medium to Foster the Historical Imagination of Students During the Covid-19 Pandemic	Paramita Historical Studies Journal	2023	Indonésia
The Monument of Heroic Events and Students' Historical Imagination in Padang (YEFTERSON, et al, 2023)	Paramita Historical Studies Journal	2023	Indonésia

Fonte: Autor, 2024.

Conforme consta na tabela um, os sete artigos encontrados foram publicados em revistas diferentes. Dois estudos foram realizados na Turquia, outros dois na Indonésia, um foi desenvolvido nos Países baixos, mais especificamente na Holanda, um foi desenvolvido nos EUA e um foi desenvolvido em Portugal. Dois artigos foram publicados em 2023, dois em 2016 e os outros três foram publicados nos anos de 2018, 2019 e 2021.

O quadro um apresenta informações dos artigos selecionados a partir da revisão sistemática descrita. Os textos estão apresentados pelo critério de ano de publicação, do mais recente para o mais antigo. Os autores são citados entre parênteses e cada artigo foi detalhado considerando critérios como: objetivo, referencial teórico, procedimentos metodológicos, resultados, discussão e conclusão. Além das informações disponibilizadas em cada coluna, acrescentam-se, no texto que sucede o quadro, comentários gerais sobre os artigos elencados e informações complementares que contribuem para discussão dos dados.

QUADRO 1- Informações gerais sobre os artigos focados no tema da imaginação no ensino-aprendizagem de História.

Artigo/ Autor	Objetivo	Referencial Teórico	Procedimentos Metodológicos	Resultados/ Discussão	Conclusão
<p>A Semiotic analysis on the utilization of historical thinking skills in pré-school period (AKTIN, 2016)</p>	<p>Verificar como crianças em idade pré-escolar ficcionalizam o passado usando suas habilidades de imaginação no processo do pensamento histórico</p>	<p>K. Egan (1982) D, Dilek (2005, 2007, 2009) A. Dickson (1984) J. Fines (2002) Collingwood (1981)</p>	<p><i>Tipo de pesquisa:</i> Pesquisa qualitativa</p> <p><i>Método:</i> Estudo de caso/Análise semiótica</p> <p><i>Contexto/local:</i> Pré-escola</p> <p><i>Participantes:</i> 14 crianças de pré-escola com idades entre 4 e 6 anos</p> <p><i>Instrumentos:</i> Entrevistas e figuras desenhadas</p> <p><i>Procedimentos:</i> Após visitarem um museu as crianças tinham que desenhar o passado representado nos artigos museológicos que viram . As figuras foram analisadas semiologicamente pelo autor e dois especialistas em História e Artes Visuais. A análise passou por três etapas: 1) análise do</p>	<p>Verificou-se nos meninos de 62 meses a presença de uma imaginação contínua que demonstra beneficiar-se de diversas fontes além do museu.</p> <p>Os desenhos dos meninos de 62 meses demonstraram também que viam o contexto histórico a partir do hoje. Ou seja, há presença de imaginação histórica, mas por vezes ela tem um afastamento do fato histórico.</p> <p>Observou-se que os meninos de 52 meses beneficiaram-se das fontes históricas e entraram em um processo ficcional entrelaçando a realidade histórica e o cotidiano a partir de analogias norteadas pela imaginação.</p> <p>Quanto aos meninos de 67 meses percebeu-se que os seus desenhos refletem sua experiência. As imagens são</p>	<p>Em geral as crianças foram capazes de incluir em seus desenhos detalhes conforme o contexto histórico, mas alguns elementos afastaram-se do contexto histórico e demonstram problemas no uso da imaginação histórica.</p> <p>Observou-se que suas habilidades de imaginação histórica se desenvolviam de acordo com o estágio de desenvolvimento artístico individual.</p> <p>Pode-se dizer que ambientes imediatos, família, amigos, parentes e viagens a arredores e museus contribuem para que a imaginação estável seja colocada em ação nos desenhos das crianças.</p> <p>Os baixos estágios de desenvolvimento artístico das crianças, a mudança de conceitos e o pensamento anacrônico podem ser sugeridos como os motivos</p>

(continua)

Artigo/ Autor	Objetivo	Referencial Teórico	Procedimentos Metodológicos	Resultados/ Discussão	Conclusão
			<p>significado definicional, II) Análise do significado pessoal e III) análise do significado contextual.</p>	<p>anacrônicas, em parte históricas e em parte baseadas no presente.</p> <p>Nos desenhos das meninas de 57 meses verificou-se a influência de programas de TV, desenhos animados, programas infantis e aquilo que aprendem na família.</p> <p>O desenho das meninas de 58 meses revela que tentaram construir o passado a partir de sua percepção do hoje. Combinaram elementos da própria vida com elementos do passado.</p> <p>Os desenhos das meninas de 74 meses mostram que uma imaginação estável foi colocada em ação para exibir e ficcionalizar adequadamente a realidade histórica.</p>	<p>que fazem com que as crianças não consigam ficcionalizar uma imaginação histórica.</p> <p>Pode-se sugerir que a comunicação visual significa e produz um efeito positivo na indução da imaginação.</p> <p>Dependendo dos resultados da investigação, os pais e professores da pré-escola devem levar as crianças pequenas a museus e locais históricos com mais frequência neste período para desenvolverem a sua compreensão histórica.</p> <p>A compreensão histórica das crianças pequenas pode ser melhorada incentivando a sua imaginação histórica.</p>

(continua)

Artigo/ Autor	Objetivo	Referencial Teórico	Procedimentos Metodológicos	Resultados/ Discussão	Conclusão
<p>Bringing disciplinary dialogic discussions: imaginative entry and disciplinary discussion in a ninth-grade history classroom</p> <p>(SHERRY, 2016)</p>	<p>Explorar a possibilidade de que as discussões com toda a classe possam se manifestar de maneira particular dentro do assunto da história.</p>	<p>Michael Berstein (1994)</p> <p>Mikhail Bakhtin (1979, 1984)</p> <p>Sam Wineburg (1991, 2001, 2007)</p>	<p><i>Tipo de pesquisa:</i> Pesquisa qualitativa</p> <p><i>Método:</i> Análise de discurso</p> <p><i>Contexto/local:</i> Midwestern University e três salas de aula do nono ano</p> <p><i>Participantes:</i> Três candidatos a professores e alunos de três turmas do nono ano.</p> <p><i>Instrumentos:</i> Diário de campo, entrevistas semi-estruturadas e gravação de vídeo</p> <p><i>Procedimentos:</i> Feita coleta e transcrição de dados o autor estabeleceu uma análise sociolinguística de discurso</p>	<p>O potencial dialógico de certas narrativas históricas é uma das razões pelas quais os professores de História podem usar tais narrativas para atividades de entrada imaginativa, que convidam os alunos a se imaginarem em cenários baseados em eventos passados.</p>	<p>As atividades de entrada imaginativa podem permitir ou restringir as oportunidades dos alunos de expressar e debater as diferentes perspectivas dos participantes de um evento histórico. Atividades de entrada imaginativa que justapõem eventos históricos com hipotéticos em um contexto contemporâneo familiar aos alunos podem promover diálogos disciplinares.</p>

(continua)

Artigo/ Autor	Objetivo	Referencial Teórico	Procedimentos Metodológicos	Resultados/ Discussão	Conclusão
Potencialidade das didáticas do uso de lendas no ensino da história: um estudo com alunos portugueses do 2.º ano do ensino básico (SOLÉ, 2018)	Apresentar um estudo sobre o uso de narrativas (lendas) no ensino de História, procurando destacar as potencialidades deste recurso pedagógico no processo de construção do conhecimento histórico e averiguar como este recurso potencia o desenvolvimento do pensamento histórico em alunos portugueses do 2.º ano de escolaridade	Kieran Egan (1994)	<p><i>Tipo de pesquisa:</i> Pesquisa qualitativa</p> <p><i>Método:</i> Investigação-ação</p> <p><i>Contexto/local:</i> Escola básica, Ponte de Barca, Portugal.</p> <p><i>Participantes:</i> 26 Alunos portugueses de 6e 7 anos</p> <p><i>Instrumentos:</i> Diário de bordo Ficha de metacognição</p> <p><i>Procedimentos:</i> Foram implementadas atividades pedagógicas baseadas na exploração de lendas para a aprendizagem e compreensão histórica. Inicialmente os alunos compararam duas versões da mesma lenda. Na sequência escreveram em grupo uma nova versão da lenda. As narrativas construídas pelos alunos foram analisadas e categorizadas.</p>	<p>Nem todos os alunos perceberam que as lendas eram a mesma em duas versões diferentes.</p> <p>Alguns alunos souberam identificar o que há de comum entre as duas versões e os elementos que são diferentes, associando essas diferenças a relatos de quem as conta ou escreve</p> <p>Constatou-se que a maior parte dos discentes não é ainda capaz de produzir o seu próprio texto, acabando por copiar e/ ou colar informações trabalhadas anteriormente</p> <p>Identificaram-se três tipologias de narrativas entre os alunos: Narrativa fragmentada, narrativa emergente, narrativa completa.</p> <p>As narrativas dos alunos acabaram por assemelhar-se às versões das lendas exploradas, sobretudo</p>	<p>O estudo demonstrou que os alunos conseguem estabelecer relações entre o real e o ficcional.</p> <p>Verificou-se que os alunos são capazes de construir conhecimentos históricos com base na narrativa ficcional.</p> <p>Os alunos centram-se muito no caráter histórico, revelando pouca imaginação e ficando muito presos aos fatos apresentados nas duas versões da lenda exploradas</p> <p>O estudo mostra que os alunos são capazes de construir conhecimento histórico a partir do recurso pedagógico a lendas, por estas se apresentarem como um bom recurso para entender o passado, motivá-los a estudar história, a inter-relacionar o passado com o presente, dando sentido a esse passado para melhor compreender o presente</p>

(Continua)

Artigo/ Autor	Objetivo	Referencial Teórico	Procedimentos Metodológicos	Resultados/ Discussão	Conclusão
				<p>à versão A da lenda.</p> <p>Todos os alunos consideraram as atividades como muito interessantes. Nenhum dos alunos selecionou as opções interessantes ou pouco interessantes.</p> <p>Os alunos revelam que o confronto entre diferentes versões foi fulcral para poderem ter imaginação e bases para a construção de uma nova narrativa relacionada com esta lenda</p>	
<p>Historical Imagination Skills of Preschool Children as Reflected Their Clay Works (AKTIN, 2019)</p>	<p>Identificar quais são os níveis da capacidade de imaginação histórica das crianças em idade pré-escolar.</p> <p>Usar atividades de modelagem de argila para identificar as habilidades históricas de imaginação de crianças em idades precoces</p>	<p>Lev Vygotsky (1994)</p> <p>John Fines (2002)</p> <p>Robin George Collingwood (1981)</p> <p>Kieran Egan (1982, 1994)</p>	<p><i>Tipo de pesquisa:</i> Pesquisa qualitativa</p> <p><i>Método:</i> Estudo de caso</p> <p><i>Contexto/local:</i> Jardim de infância no centro de Sinop, na Turquia</p> <p><i>Participantes:</i> 12 crianças entre 5 e 6 anos</p> <p><i>Instrumentos:</i> Anotação em diário de</p>	<p>As crianças modelaram vários objetos usando barro. 6 modelaram uma colher, 5 modelaram um garfo, 2 modelaram um caldeirão de cozinha, 2 modelaram um ovo e 2 modelaram uma frigideira de ovos.</p> <p>Viu-se que, durante a atividade de modelagem em barro, as crianças interagiam com objetos que tinham visto</p>	<p>O estudo confirma a teoria de Fines (2002) que existe uma relação entre experiência e imaginação. Ressaltou que a imaginação não é possível antes de ter experiências ricas.</p> <p>É importante que as crianças pequenas visitem museus, experimentem e interajam com as fontes visuais da história para melhorar suas habilidades de imaginação</p>

(continua)

Artigo/ Autor	Objetivo	Referencial Teórico	Procedimentos Metodológicos	Resultados/ Discussão	Conclusão
			<p>campo, entrevistas não estruturada e produção de material iconográfico com argila</p> <p><i>Procedimentos :</i> A investigação foi realizada no período da Primavera do ano letivo de 2015-2016. Os dados da pesquisa foram analisados de forma descritiva</p>	<p>anteriormente em uma visita em um museu. Mas, não interagiram com todos os objetos do museu e sim com aqueles mais ligados a suas experiências de vida diária.</p> <p>As crianças foram capazes de trabalhar sua imaginação dinâmica para modelar objetos históricos semelhantes aos originais.</p> <p>Apenas uma criança manifestou habilidade para contextualizar historicamente o objeto moldado demonstrando empatia histórica, ou seja, uma compreensão aguda sobre o que ocorreu naquele passado por ela representado.</p>	<p>histórica.</p> <p>Confirmou a afirmação de Fines de que imaginar as condições do passado de forma empática é uma habilidade que poucas crianças pequenas manifestam.</p>
<p>No, no, the Cold War was not that dramatic': A case study on the use of a drama task to promote Dutch secondary school students' historical imagination (LEUR; BOXTEL; HUIJGEN, 2021)</p>	<p>Contribuir para a obtenção de conhecimentos mais específicos sobre a utilização de uma tarefa dramática filmada, explorando a seguinte questão de investigação: Quais são as?</p>	<p>George Collingwood (1981)</p> <p>S. Lévesque (2008)</p> <p>Kieran Egan (1994)</p> <p>John Fines (2002)</p>	<p><i>Tipo de pesquisa:</i> Pesquisa qualitativa</p> <p><i>Método:</i> Estudo de caso</p> <p><i>Contexto/local:</i> Uma escola suburbana na parte ocidental dos Países Baixos.</p>	<p>Os grupos 1 e 5 focaram na forma do produto (como câmera, adereços e atuação); O Grupo 3 focou inicialmente no conteúdo (fontes, conhecimentos prévios); O Grupo 4 concentrou-se principalmente em interações sociais que não estavam</p>	<p>Verificou-se que, em termos de envolvimento com a imaginação histórica, a tarefa dramática parece suscitar o envolvimento dos alunos, o foco no trabalho original e o interesse. A imaginação histórica está presente principalmente na</p>

(continua)

Artigo/ Autor	Objetivo	Referencial Teórico	Procedimentos Metodológicos	Resultados/ Discussão	Conclusão
			<p><i>Participantes:</i> 29 alunos de uma turma do nono ano e seu professor</p> <p><i>Instrumentos:</i> Gravação de áudio Observação Diários de grupos Questionários de interesse situacional Entrevista com o professor e com os alunos</p> <p><i>Procedimentos</i> : Os alunos foram organizados em grupos de cinco pessoas. Os grupos eram mistos por gênero, e cada grupo consistia de alunos com desempenho fraco e forte nas aulas de história, de acordo com suas notas de história. Os alunos foram convidados a imaginar uma tarde de um estudante holandês do ensino secundário com 14 ou 15 anos durante a crise dos mísseis cubanos e a apresentar a</p>	<p>realmente relacionadas com a tarefa.</p> <p>Os relatórios dos alunos mostraram que a maioria dos alunos concordou que tinham aprendido com a tarefa – principalmente que esta os tinha ajudado a relacionar-se com as emoções das pessoas no passado</p> <p>Os alunos do grupo quatro relataram que passaram a saber mais das pessoas no passado. Isso porque tiveram que interpretar as emoções deles, “o que parece estranho, mas imaginando aquele período você poderia imaginar um pouco os sentimentos deles” (LEUR, BOXTEL, HUIJGEN, 2021, p.38).</p> <p>Nos relatórios dos alunos do grupo três afirmou-se que a tarefa de dramatização era “uma boa maneira de aprender história” e sublinharam o medo e o nervosismo que as pessoas</p>	<p>forma de alguma empatia histórica.</p> <p>Tanto os alunos quanto a professora expressaram seu envolvimento na tarefa. Isso também foi percebido nas observações: os alunos estavam comprometidos com a tarefa. Contudo, alguns grupos tiveram bastante “tempo de inatividade”, onde passaram a falar sobre outros assuntos que não sobre a Guerra Fria.</p> <p>Os alunos explicaram que gostavam de criar uma imagem porque, dizem, nas tarefas normais, apenas copiam do livro didático</p> <p>Viu-se que a tarefa da dramatização filmada revelou-se um incentivo à imaginação histórica e uma oportunidade para o pensamento histórico.</p> <p>Alguns estudantes tentaram comparar a situação durante a Guerra Fria com a sua liberdade e</p>

(continua)

Artigo/ Autor	Objetivo	Referencial Teórico	Procedimentos Metodológicos	Resultados/ Discussão	Conclusão
			<p>sua imagem sob a forma de um pequeno filme. Para aumentar a validade dos resultados os dados foram coletados a partir de uma triangulação metodológica, Escolheu-se o grupo como unidade de análise, mencionando apenas os alunos individualmente e quando estes se destacaram significativamente. Para analisar os dados, usou-se a 'observação de padrões.</p>	<p>devem ter sentido durante a crise dos mísseis cubanos.</p>	<p>riqueza atuais. Embora esta comparação possa levar a formas de presentismo, que obviamente devem ser abordadas pelo professor quando surgirem, comparar o passado com o presente também pode ser uma indicação de que os alunos estão envolvidos no raciocínio histórico, uma característica importante da aprendizagem de história.</p> <p>A professora da classe esperava que os alunos aprendessem tanto sobre vida cotidiana como sobre política ao trabalharem na tarefa dramática. Ela ficou um pouco decepcionada com o fato de os alunos se concentrarem apenas na vida cotidiana, quando fontes sobre política também estavam à sua disposição. Isto parece ser uma desvantagem desta tarefa dramática: ao concentrarem-se na representação</p>

(continua)

Artigo/ Autor	Objetivo	Referencial Teórico	Procedimentos Metodológicos	Resultados/ Discussão	Conclusão
					<p>de um dia na vida de uma criança nos Países Baixos, foi difícil para eles integrarem informações sobre acontecimentos políticos e reconhecerem o panorama geral da Guerra Fria,</p> <p>As conclusões ilustram que os professores precisam conceber tarefas teatrais cuidadosamente e selecionar fontes que forneçam informações sobre os tópicos que desejam ver processados pelos alunos. Os professores têm que escolher até que ponto gostariam de prescrever tópicos que os alunos devem incluir na sua imagem. Tópicos obrigatórios facilitam a avaliação da imagem. No entanto, mais liberdade para os alunos pode resultar em mais motivação.</p>
Podcasts as a Medium to Foster the Historical Imagination	1) Descrever a implementação da mídia podcast como uma forma de	G. Collingwood <i>apud</i> Hotimah et al (2016)	<i>Tipo de pesquisa:</i> Qualitativa	74,603% dos alunos responderam positivamente à implementação	Além de atrair a atenção dos alunos que estão cada vez mais entediados com a

(continua)

Artigo/ Autor	Objetivo	Referencial Teórico	Procedimentos Metodológicos	Resultados/ Discussão	Conclusão
Of Students During the Covid-19 Pandemic (NUR'AINI; NANA; NEINY, 2023)	aprendizagem criativa na aprendizagem de história e estudos sociais; 2) Analisar podcast como meio para cultivar a imaginação histórica dos alunos através de conteúdos utilizados na aprendizagem, e 3) Identificar obstáculos que surgem na implementação de meios de podcast como um esforço para fomentar a imaginação histórica dos alunos na aprendizagem de história e estudos sociais.		<p><i>Método:</i> Microfenomenologia</p> <p><i>Contexto/local:</i> Escola SMA Negeri 1 Tutang</p> <p><i>Participantes:</i> 63 alunos da 11ª série</p> <p><i>Instrumentos:</i> Entrevistas indiretas Questionário Google Forms e observação.</p> <p><i>Procedimentos:</i> Listou-se a resposta dos estudantes, fez-se uma redução de dados, rotulagem e validação.</p>	<p>de aplicativos de podcast como aprendizagem criativa. Embora 22,22% dos alunos tenham uma resposta negativa de que o uso de podcasts de áudio é difícil de entender e enfadonho, há uma sugestão de que é melhor usar podcasts de vídeo apenas na aprendizagem</p> <p>O uso da mídia podcast pode convidar os alunos a imaginar o passado como material de conteúdo para que o áudio ouvido possa ser processado cognitivamente usando a imaginação histórica</p>	<p>aprendizagem online, o conteúdo do podcast pode ser um exercício para os alunos desenvolverem competências de pensamento histórico através da sua imaginação histórica.</p> <p>O conteúdo dos podcasts pode cultivar a imaginação histórica com conteúdo material, treinar os alunos para interpretar a imaginação histórica por meio do conteúdo e implementar os resultados da imaginação histórica dos alunos.</p>
The Monumento Heroic Events and Students' Historical Imagination in Padang (YEYRERSON; SYAFRINAY; LIONAR et al, 2023)	<p>Explicar o uso de relíquias históricas na forma de monumentos como fontes e meios para a aprendizagem da história.</p> <p>Incentivar os professores de história a usar a abordagem da imaginação histórica proposta por Collingwood no processo</p>	G. Collingwood (1994)	<p><i>Tipo de pesquisa:</i> Pesquisa qualitativa</p> <p><i>Método:</i> <i>Estudo de caso</i></p> <p><i>Contexto/local:</i> <i>Escolas em Padang, Indonésia.</i></p> <p><i>Participantes:</i> <i>Professores de História e respectivos alunos</i></p>	<p>A construção de narrativas históricas por parte dos alunos levou-os a desenvolverem suas habilidades de imaginação na explicação do passado.</p> <p>Ao utilizar monumentos de eventos históricos e locais na aprendizagem de história, o professor oferece oportunidades</p>	<p>As descrições imaginativas dos professores estimulam os alunos a serem mais ativos na aprendizagem</p> <p>Desenvolver a imaginação através dos monumentos históricos é um esforço que os professores de história deveriam fazer; este método faz parte de um método</p>

(conclusão)

Artigo/ Autor	Objetivo	Referencial Teórico	Procedimentos Metodológicos	Resultados/ Discussão	Conclusão
	no processo de aprendizagem, para que os alunos se envolvam com fontes históricas e usem sua imaginação		<p><i>Instrumentos:</i> Observação de campo Entrevistas</p> <p><i>Procedimentos:</i></p> <p>Observou-se o processo de implementação da aprendizagem de história em escolas que utilizam monumentos como fonte de aprendizado. Foram realizadas entrevistas com professores que utilizam monumentos como recurso de aprendizagem. A análise dos dados foi realizada através de etapas que incluem redução de dados, exibição de dados, e verificação de conclusão</p>	<p>para os alunos participarem no processo histórico.</p> <p>Os alunos podem estudar história por meio de monumentos históricos para identificar conceitos contidos em acontecimentos e construir interpretações dos acontecimentos</p> <p>Envolver os alunos com recursos de aprendizagem do patrimônio histórico pode trazer à tona os sentimentos dos alunos e criar uma ligação entre o passado e o presente através de experiências e expectativas</p>	que aproxima os alunos de um passado impossível de alcançar. O desenvolvimento da imaginação histórica ajudará os alunos a viver acontecimentos passados com empatia

Fonte: Autor, 2024.

Os artigos mais antigos da amostra coletada foram escritos por Kibar Aktin (2016) e Sherry (2016). O estudo de Aktin objetivou verificar como crianças em idade pré-escolar ficcionalizam o passado usando suas habilidades de imaginação no processo do pensamento histórico. Segundo o autor, o processo de ficcionalização do passado, manifesto nos desenhos das crianças, foi influenciado não só pela visita que realizaram

em um museu, mas também por influências provenientes da relação com a família, viagens e amigos. Ao final da investigação constatou-se que há presença de imaginação histórica nas crianças, mas alguns elementos manifestos em seus desenhos distanciam-se do contexto histórico e são anacrônicos quando comparados com o passado que acreditam estar representando. Como recomendação final, Aktin (2016) considera que os pais e professores devem levar as crianças ao museu e locais históricos com frequência, pois esses ambientes estimulam a imaginação histórica e conseqüentemente propiciam uma melhor capacidade de compreensão do passado. Cabe pontuar que ao analisar a imaginação histórica de crianças em idade pré-escolartendo como referência desenhos feitos pelas mesmas, conforme realizado na pesquisa de Aktin esbarra-se em desafios técnicos. Afinal, aquilo que a criança consegue representar artisticamente não é necessariamente compatível com aquilo que ela é capaz de imaginar historicamente. Essa ressalva, inclusive, é considerada no trabalho desenvolvido por Aktin (2016).

O estudo implementado por Sherry (2016) ressaltou que atividades imaginativas, quando bem conduzidas numa aula de história, podem promover diálogos interdisciplinares e contribuem para o estabelecimento de debates dialógicos em sala. A partir da observação participante e de entrevista estruturada, Sherry chegou à conclusão que atividades de entrada imaginativa, que justapõem eventos históricos como hipotéticos em um contexto contemporâneo familiar aos alunos, podem promover diálogos. Já as narrativas factuais condicionais, que colapsam eventos hipotéticos em um passado acabado ou um futuro provável, podem desencorajar o discurso dialógico¹. Desse modo, as atividades de entrada imaginativa podem estimular ou restringir a expressão dos alunos em debates sobre um evento histórico.

Solé, em sua pesquisa publicada no ano de 2018, teve como propósito apresentar um estudo sobre o uso de lendas no ensino de história e destacar o potencial desse recurso no processo de imaginação histórica e na construção do conhecimento histórico. Para isso, foram implementadas em uma sala de aula, com alunos de 6 e 7 anos, atividades baseadas na exploração de lendas. Tais atividades consistiam em disponibilizar duas versões diferentes de uma mesma lenda. Após comparar as lendas os

¹ Com o conceito de “narrativas factuais condicionais” Sherry (2016) refere-se a propostas imaginativas que fazem uso do tempo verbal no futuro do pretérito (ex: seria, aconteceria, iria, etc). Atividade de entrada imaginativa que partem de propostas assim, referindo-se a um evento hipotético que *provavelmente acontecerá*, resultou no colapso da estrutura interacional da sala de aula.

participantes deveriam escrever em grupo uma nova versão da lenda com a qual tiveram contato. Entre os resultados e conclusões desse estudo, percebeu-se que alguns dos participantes não notaram terem sido expostos a mesma lenda com versões diferentes. Outros, não só perceberam como foram capazes de identificar o que havia em comum e diferente entre as lendas. Quanto às narrativas produzidas, o estudo de Solé (2018) identificou que a maioria dos participantes não conseguiu produzir de modo autoral sua própria versão narrativa da lenda à qual haviam sido apresentados. O estudo revelou também que apesar de ficar muito preso a fatos históricos previamente apresentados, o contato dos alunos com versões diferentes de uma mesma lenda foi fundamental para o processo de imaginação histórica. A partir disso, conclui-se que apesar dos desafios identificados as lendas são um bom recurso pedagógico para motivar o aluno a estudar história e relacionar presente e passado a fim de que se compreenda melhor o futuro.

Em 2019, outro estudo focado na imaginação Histórica foi publicado por Aktin (2019). Nesse estudo, Aktin faz referência a tipos de pensamento imaginativo de acordo com um ensaio escrito por John Fines (1938-1999) que foi publicado postumamente em 2002. Além desse ensaio, não há informações disponíveis sobre a definição de tipos de pensamento imaginativo, conforme estabelecida por Fines. O estudo de Aktin se coloca como continuidade das reflexões de Fines e confirma empiricamente a ideia de que a imaginação histórica pode ser classificada como estática e dinâmica. A imaginação estática busca retratar descritivamente uma parte do passado e contar como as coisas aconteceram e a imaginação dinâmica busca explicar, interpretar, compreender e reconstruir os acontecimentos (FINES, 2002). Aktin também destaca a relação entre experiência e imaginação. Para ele, a imaginação não é possível antes que haja um repertório de experiências a serem consultadas. Por esse motivo, defende que a visita a museus e a interação com fontes visuais é capaz de melhorar as habilidades de imaginação histórica. O autor conclui afirmando que a imaginação é um fator significativo para o enriquecimento do processo de aprendizagem e pode ser utilizada como uma técnica de ensino para melhorar as habilidades de pensamento histórico.

Leur e colaboradores desenvolveram um estudo (2021), cujo objetivo foi a obtenção de conhecimentos referentes às contribuições, para a aprendizagem de história, advindas de atividades dramáticas que visam a imaginação. No estudo em questão, 29 alunos de uma turma de 9º ano foram organizados em grupos e convidados a imaginar

uma tarde de um estudante holandês do ensino secundário com 14 ou 15 anos durante a crise dos mísseis cubanos. Na sequência, os estudantes deveriam elaborar um pequeno vídeo a fim de representar a experiência imaginada. A partir dessa proposta, constatou-se que a dramatização filmada atuou nos estudantes como um incentivo à imaginação histórica e uma oportunidade para o desenvolvimento do pensamento histórico. Ao possibilitar que os participantes do estudo projetassem os sentimentos eventualmente sentidos pelos personagens históricos, a tarefa de imaginação histórica desenvolvida propiciou um exercício de empatia histórica. Entretanto, Leur e colaboradores (2021) ponderam que, assim como outras atividades de cunho histórico, as dramatizações imaginadas podem levar os participantes a compararem o passado com o presente de maneira a incorrer num presentismo. Em situações como essa, cabe ao professor perceber que apesar do raciocínio presentista ser inadequado também decorre de um envolvimento, mínimo que seja, com um raciocínio histórico e, portanto, é possível que progressões nesse raciocínio sejam feitas. Como conclusão final, os autores sugerem um conjunto de dicas para implementação de atividades de dramatização visando à imaginação histórica, como conceber atividades teatrais a partir de algumas fontes de pesquisa e tópicos obrigatórios e outros livres.

Trabalhos mais recentes como o de Nur'aini *et al* (2023) e Yefterson *et al* (2023) inovam na pesquisa ao analisar *podcasts* como meio para cultivar a imaginação histórica dos estudantes e reforçam o potencial de fontes históricas como ferramentas de aprendizagem histórica por intermédio da imaginação. No caso do estudo desenvolvido por Nur'aini e colaboradores (2023), objetivou-se de modo central analisar *podcasts* como meio para exercitar a imaginação histórica. Segundo os autores, o uso do *podcast* possibilita que os estudantes processem cognitivamente o passado através da imaginação histórica. Além disso, pode ser também uma ferramenta capaz de possibilitar o desenvolvimento de competências do raciocínio histórico.

A pesquisa de Yefterson e colaboradores (2023) observou o processo de aprendizagem histórica em escolas que utilizam monumentos como fonte de aprendizado. Por meio dessa observação os autores constataram que envolver os estudantes com recursos de aprendizagem que envolve patrimônio histórico pode mobilizar sentimentos e criar uma ligação entre o passado e o presente. Constatou-se também que as descrições imaginativas dos professores estimularam os alunos a serem ativos no processo de

aprendizagem. Os autores concluíram seu estudo incentivando que professores de história busquem o desenvolvimento da imaginação histórica dos estudantes através do trabalho com monumentos históricos, pois esse modo de exercitar o pensamento histórico ajuda na recuperação do passado de forma empática.

No que diz respeito ao aspecto metodológico, quatro dos artigos elencados no quadro um adotaram o estudo de caso como método de pesquisa (AKTIN, 2016, 2019; LEUR *et al*, 2021; YEFTERSON, 2023). Os demais utilizaram a análise de discurso, a investigação-ação e a pesquisa fenomenológica. Entre os participantes dos estudos estão crianças de pré-escola, estudantes do nono ano do Ensino Fundamental e estudantes do Ensino Médio.

A maioria dos estudos abordou a imaginação como um meio para o ensino-aprendizagem de história. Apenas a pesquisa de Aktin (2019) estudou a imaginação histórica com o interesse de entender o fenômeno em si. Ao tratar do conceito de imaginação no ensino-aprendizagem de histórica os artigos fundamentaram-se em teóricos pioneiros dessa temática como George Collingwood (1981), Kieran Egan (1982, 1994, 2007) e John Fines (2002) ou em outros autores que fazem referência a tais teóricos como D. Dilek (2009) e Lévesque Stéphane (2008). Lev Vygotsky, apesar de ter estudos consistentes referentes à faculdade da imaginação, foi referenciado de modo pontual apenas no estudo de Aktin (2019).

2.2 DISCUSSÃO

Apesar dos objetivos particulares, todas as pesquisas desenvolvidas na última década têm em comum o pressuposto de que a imaginação histórica é um elemento importante para o ensino-aprendizagem de história. Partindo desse pressuposto, como se pode perceber no quadro dois, cada estudo propõe formas diferentes para o desenvolvimento da imaginação histórica.

Entre os fatores elencados como favorecidos pela imaginação histórica estão: a compreensão histórica, a multiperspectividade histórica, desenvolvimento do pensamento histórico, desenvolvimento da empatia histórica e o envolvimento dos alunos. Quanto às formas de propiciar o desenvolvimento da imaginação histórica são propostas pelos autores: atividades de visita a museus e locais históricos, atividades dialógicas com

perguntas imaginativas, uso de narrativas, atividades artísticas, encenação, atividades que envolvem monumentos históricos e atividades de dramatização.

QUADRO 02- A importância da imaginação histórica e as formas de desenvolvê-la segundo os estudos incluídos na revisão sistemática.

Importância da Imaginação Histórica	Como desenvolver a Imaginação Histórica
Contribui para a compreensão histórica. (AKTIN, 2016, p.1365)	Atividades de visita a museus e locais históricos (AKTIN, 2016, p.1365)
Possibilita o desenvolvimento da multiperspectividade Histórica (SHERRY, 2016, p. 169)	Atividades dialógicas com perguntas imaginativas (SHERRY, 2016, p. 176)
Influência na estruturação do pensamento histórico. Possibilita melhor compreensão do conteúdo de história (SOLÉ, 2018, p. 185)	Uso de narrativas no ensino de História (SOLÉ, 2018, p. 199)
Pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico. Há uma relação entre experiência histórica e imaginação. (AKTIN, 2019, p.89, 99)	Atividades artísticas, leituras e encenações, apresentação de obras e figuras históricas. (AKTIN, 2019, p.100)
Contribui para a compreensão histórica e o desenvolvimento da empatia histórica (LEUR; BOXTEL; HUIJGEN, 2021, p.29-30 (LEUR; BOXTEL; HUIJGEN, 2021, p.31)	Uso de tarefas de dramatização (LEUR; BOXTEL; HUIJGEN, 2021, p.31)
Descrições imaginativas estimulam o aluno a ser mais ativo. Aproximam os alunos do passado e contribuem para o desenvolvimento da empatia histórica (YEYRERSON; SYAFRINAY; LIONAR, 2023 160-161)	Utilizando monumentos históricos como recurso (YEYRERSON; SYAFRINAY; LIONAR, 2023)
Contribui para a compreensão histórica e para o desenvolvimento do pensamento histórico. Pode suscitar o envolvimento e interesse dos alunos. (LEUR; BOXTEL; HUIJGEN, 2023, p. 28-40)	Promoção de atividades de dramatização (LEUR; BOXTEL, 2023, p. 29)

Fonte: Autor, 2024.

É importante pontuar que os artigos selecionados reiteram o papel relevante da imaginação histórica, mas também indicam que sob algumas circunstâncias as atividades imaginativas podem não favorecer no ensino de história. O estudo de Sherry (2016), por exemplo, defende o potencial didático de narrativas históricas imaginativas, mas faz ponderações quanto a teor dessas narrativas. Segundo a autora, narrativas imaginativas

com teor hipotético tendem a reduzir a interação dos estudantes. A pesquisa de Solé (2018) demonstra que, ao invés de estimular a imaginação dos estudantes, o trabalho com versões diferentes de lendas pode induzir a atenção exclusiva dos estudantes em identificar aquilo que é um fato histórico freando assim o exercício da imaginação (SOLÉ, 20018, p. 198). Leur e colaboradores (2021) consideram que atividades de dramatização incentivam a imaginação histórica e criam oportunidade para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes. Entretanto, dependendo da forma como é conduzida, a atividade de dramatização pode persuadir os estudantes a focarem em dados do cotidiano e da vida privada dos personagens históricos perdendo de vista elementos importantes de um contexto histórico mais geral (LEUR *et al*, 2021).

Considerando aquilo que está posto na literatura sobre a imaginação histórica no ensino de história, pode-se afirmar que a promoção de atividades imaginativas por si só não implica em aprendizado. É fundamental, portanto, que as atividades imaginativas propostas sejam geridas e formatadas de forma adequada considerando-se os objetivos previamente pensados.

No que diz respeito a relação entre imaginação histórica docente, imaginação histórica discente e o aprendizado de história os textos incluídos na revisão sistemática são silentes. Nenhum dos artigos encontrados fez menção a essa possibilidade de fenômeno intersubjetivo. O artigo de Sherry (2016), por exemplo, considera que atividades geridas pelos docentes são relevantes para a promoção da imaginação histórica discente, mas não aborda essa temática sob a perspectiva da relação entre a imaginação do professor e do aluno. Yefterson e colaboradores (2023) consideram que as descrições imaginativas dos professores estimulam os alunos a serem mais ativos na aprendizagem. Entretanto, tais autores estabelecem essa observação de modo pontual e não chegam a desenvolver um estudo mais amplo sobre essa compreensão.

Do ponto de vista teórico as referências utilizadas nos artigos supradescritos, para fundamentar o conceito de imaginação histórica, decorrem de três correntes teóricas diferentes: Filosofia da História, Psicologia da Educação e Filosofia da Educação. A perspectiva da Filosofia da História, representada por George Collingwood predominou como referência quase unânime nos artigos. A teoria da imaginação de Lev Vygotsky, proveniente da Psicologia da Educação, exerceu o papel de fundamentação complementar na pesquisa formulada por Aktin (2019). Kieran Egan, teórico da Filosofia

da Educação, respaldou o estudo de Leur *et al* (2023), Aktin (2019), Solé (2018), e Aktin (2016).

Apesar dessa informação não ter sido citada nos artigos selecionados, a noção collingwoodiana de imaginação histórica foi utilizada pioneiramente na reflexão sobre o ensino de História por Ernest Horn (1882-1967). Através de um manual escrito em 1937, Horn talvez tenha sido o primeiro autor a considerar a imaginação como uma habilidade importante na aprendizagem de história. Segundo Schull (2018), já na década de 1930 Ernest Horn inspirou-se na filosofia da história de Collingwood (1981) para estabelecer reflexões sobre a imaginação e o aprendizado de história. Reflexões semelhantes a essa só voltaram a acontecer a partir de 1960 em decorrência de um movimento liderado por Sam Wineburg que se intitulava “pensamento histórico”. Esses estudos foram absorvidos no campo de pesquisas da Educação Histórica em um contexto de reforma curricular da Inglaterra na década de 1960. Naquele momento, como a matéria de história era optativa, poucos alunos escolhiam estudar história. Esse contexto fez com que pesquisadores como Peter Lee (1983, 1984, 2002, 2004) e Alaric Dickinson (1986) se aproximassem dos estudos da psicologia cognitiva e da filosofia da história (SILVA, 2012).

Quanto à concepção vygotskyana de imaginação houve apenas referências pontuais sem qualquer apropriação mais ampla. O uso dessa concepção limitou-se ao que Vygotsky postula sobre a relação entre memória e imaginação, deixando de lado outras contribuições que poderiam ser úteis para a fundamentação teórica. Ademais, Vygotsky disponibiliza em seu arcabouço apontamentos relevantes sobre a relação entre imaginação e criatividade e imaginação e realidade (VYGOTSKY, 1984, 1999, 2014). O mesmo ocorreu com os postulados do filósofo da educação Kieran Egan (2008). Egan (1982, 1994, 2007) também foi referenciado sem haver uma abordagem mais ampla e aprofundada de suas concepções de imaginação.

Um aspecto a ser destacado é que a relação entre a imaginação histórica e a cultura foi ligeiramente referida em um dos artigos. Aktin (2016) fez apontamentos nesse sentido pontuando que as crianças transportam para a imaginação o conhecimento histórico que adquiriram através de programas de televisão, documentários, família, etc. (AKTIN, 2016).

No que diz respeito aos conceitos, com os quais os autores dos artigos encontrados interagem, cita-se: imaginação desejosa, literatura imaginativa, escrita

imaginativa e atividades de entrada imaginativa. A origem e definição desses conceitos nem sempre ficam claras na redação dos artigos. Alguns estudos também foram demasiadamente sucintos na apresentação da abordagem metodológica na qual estão ancorados.

É importante pontuar que ao prever critérios de seleção bem precisos como definição de métodos específicos e a atualidade das publicações, além de estabelecer um quadro geral sobre o que tem sido produzido na literatura especializada, a revisão sistemática aqui empreendida visou confirmar a pertinência e originalidade do ponto de partida da presente pesquisa. Essa finalidade se cumpriu na presente tese, pois, a partir da busca, seleção, descrição e análise aqui empregada, foi possível atestar que os objetivos investigativos introdutoriamente postos são demandas em aberto no campo de estudos sobre a imaginação histórica. Destaca-se ainda, que os artigos de caráter teórico e que antecedem o recorte temporal delimitado, apesar de não serem incluídos na seleção final da revisão sistemática realizada, foram relevantes para as reflexões estabelecidas no capítulo três.

2.3 CONCLUSÃO

Encontrar um método capaz de detectar, observar e analisar o fenômeno da imaginação é uma tarefa difícil. Talvez, por esse motivo a temática da imaginação não está entre os estudos mais frequentes no domínio das pesquisas sobre ensino-aprendizagem de história. Além disso, o paradigma cartesiano predominante no fazer científico prioriza o intelectual e separa pesquisa reflexiva, de um lado, e a ciência do outro. Também dissocia razão/emoção e reflete na educação através da carência de sensibilidades como a arte, intuição e imaginação no processo de ensino (MORIN, 2000, p. 26; STOLTZ; WEGER, 2015; STOLTZ, VEIGA, WEGER, 2023).

Apesar dos desafios metodológicos e do paradigma lógico-racional predominante no âmbito da pesquisa científica em educação, como pôde-se perceber as investigações existentes sobre a imaginação e o ensino-aprendizagem de história são unânimes em defender a importância dessa habilidade mental na relação do indivíduo com o conhecimento histórico. Na literatura identificada, tem sido produzidos artigos que focam em identificar o uso da imaginação histórica no processo do pensamento histórico, na construção do conhecimento histórico e no enriquecimento do ensino-aprendizagem de

história. Contudo, o conjunto de textos encontrados também faz ponderações enfatizando que o uso inadequado de atividades imaginativas pode não favorecer a aprendizagem sendo necessária a adoção de alguns cuidados para que tais atividades não se transformem em mero entretenimento relacionado a informações curiosas e detalhes da vida privada.

No que diz respeito as lacunas a serem preenchidas, percebe-se no conjunto de textos analisados a necessidade de uma definição mais detalhada do que se entende por imaginação histórica e uma caracterização mais clara quanto as especificidades desse conceito no contexto da sala de aula. Alguns dos estudos referem-se a imaginação no sentido amplo de uma habilidade cognitiva, outros personalizam o termo segundo a natureza específica do conhecimento histórico². Mas a diferença, proximidade e distanciamento entre esses dois usos não fica evidente. Faltam também pesquisas com estudos empíricos que possibilitem sistematizações mais amplas quanto aos possíveis tipos e níveis da imaginação histórica. Entre os textos contemplados, as definições estabelecidas por Collingwood (1981) e a classificação de estágios da imaginação histórica elaborada por Fines (2002) foram às únicas referenciadas. Apesar disso, abrem margem para a exploração de outros estágios de imaginação histórica ainda não descritos na literatura. As peculiaridades da imaginação histórica em cada fase do desenvolvimento também não foram estudadas suficientemente. O estudo de Aktin (2019) apresenta alguns resultados sobre a imaginação histórica em estudantes da pré-escola e aponta para a necessidade de estudos sobre a imaginação histórica em estudantes de outras faixas etárias.

Como constatação central, decorrente da revisão sistemática aqui apresentada, pontua-se que apesar dos estudos encontrados serem unânimes em reconhecer e divulgar a importância da imaginação histórica para o ensino-aprendizagem de história é surpreendente que tão poucos estudos tenham se dedicado a essa temática. Acrescenta-se ainda que nos estudos identificados, pouca atenção tem sido dada ao como ocorre a imaginação no contexto da sala de aula, àquilo que os estudantes e os professores vivem

² O termo “sentido amplo” refere-se a ênfase psicológica que alguns estudos empregam ao abordar o tema da imaginação. Esses estudos definem imaginação como uma habilidade mental não exclusiva ao pensamento histórico, mas que pode contribuir muito com o pensamento histórico. O termo “sentido estrito” refere-se a ênfase didática que alguns estudos empregam ao abordar o tema da imaginação. Esses estudos criam uma definição específica de imaginação (imaginação histórica) para expressar uma habilidade exclusiva do pensamento histórico.

no momento preciso em que estão a imaginar historicamente. Ademais, a possível relação entre a experiência de imaginação histórica docente, a experiência de imaginação histórica discente e o aprendizado de história não foi alvo de nenhuma investigação, apesar de alguns apontamentos indiretos nesse sentido. Essa perspectiva de investigação, apontada inicialmente como uma questão relevante para pesquisa, permanece, portanto, como alvo central da presente tese. Todavia, para se dar sequência a qualquer estudo relacionado a imaginação histórica e ao ensino de história, coloca-se como essencial a definição detalhada do que se entende por imaginação histórica. Sendo assim, antes de apresentar um estudo empírico voltado para reflexão sobre relação entre a experiência de imaginação histórica docente, experiência de imaginação histórica discente e o aprendizado de história, a presente tese buscou explicitar detalhadamente o que aqui se entende por imaginação histórica e o que se entende por experiência vivida.

3. EIXO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO: IMAGINAÇÃO HISTÓRICA E EXPERIÊNCIA VIVIDA

A fundamentação teórico-epistemológica presente na presente tese está ancorada em concepções provenientes da Filosofia da História, da Didática da História e das Ciências Cognitivas.

O conceito de imaginação histórica conforme aqui empregado, por exemplo, é fruto da teoria de Collingwood (1981) e da apropriação desse conceito realizada por estudiosos do ensino-aprendizagem de História (LITTLE, 1983; FINES, 2002; LEE, 2004; LEMISKO, 2004; LÉVISQUE, 2008; COOPER, 2000).

O contributo teórico das Ciências Cognitivas advém de formulações da corrente atuacionista sobre o conceito de experiência vivida e sobre o funcionamento cognitivo. As formulações da corrente cognitivista e do conexionismo não serviram de fundamentação, pois esses modelos representacionistas da mente não dariam conta do problema investigativo posto por ignorar a relação dinâmica entre indivíduos, o meio, processos cognitivos, percepção, ação e aprendizagem. Já o atuacionismo, conforme formulado por Francisco Varela e colaboradores (1991), postula que os indivíduos e seus ambientes se relacionam uns com os outros por meio de codeterminação mútua. Sendo a aprendizagem *enagida* a partir de uma interação fora/dentro (VARELA *et al*, 1991, p. 198).

A fim de detalhar as concepções teórico-epistemológicas advindas das correntes supracitadas, o presente capítulo foi organizado em três tópicos. O primeiro apresenta elucidações collingwoodianas sobre a imaginação histórica. O segundo, a partir de didaticistas da história e da apropriação pessoal da teoria de Collingwood estabelece uma reflexão e definições quanto a categorias e conceitos que tem orbitado em torno do debate sobre a imaginação histórica. E o terceiro tópico, após apresentar sucintamente as duas primeiras abordagens das Ciências cognitivas (cognitivismo e o connexionismo), concentra-se em apresentar o conceito de experiência vivida pelo viés da corrente atuacionista.

3.1 A FILOSOFIA DA HISTÓRIA

3.1.1 George Collingwood

Robin George Collingwood (1889-1943) foi um filósofo, historiador e arqueólogo britânico. Educado pelos pais, na adolescência teve acesso a obras filosóficas importantes, como os escritos de Immanuel Kant, o que inspirou-lhe reflexões teóricas desde muito cedo. Aos treze anos de idade passa a frequentar o sistema britânico de educação tradicional a fim de que pudesse entrar para universidade, o que ocorreu no ano de 1908. Na universidade de Oxford, um ambiente de grande liberdade intelectual, a inclinação de Collingwood para filosofia passa a ser forjada (COLLINGWOOD, 1981, p. 23). Sua intensa produtividade acadêmica resultou em obras de relevante importância como *“Religion and Philosophy”* (1916), *“Speculum Mentis”* (1924) e *“A Essay on Philosophical Method”* (1933).

A Filosofia da História de Collingwood tem sido referencial para debates sobre a natureza das ciências sociais. Todavia, apesar de amplamente divulgada no panorama intelectual de língua inglesa, sua teoria é pouca conhecida no Brasil. O conhecimento de suas obras no país limita-se ao livro *“A ideia de História”* (1981), publicado postumamente. Nesse importante trabalho, Collingwood examina como a ideia de história tem evoluído desde o tempo de Heródoto até o século XX. O autor oferece um estudo rigoroso dos fundamentos da ciência da história e estabelece contrapontos ao que denomina de *“senso comum sobre a história”* (COLLINGWOOD, 1981).

O debate que Collingwood estabelece no livro “A ideia de História” (1981) é de particular importância para o estudo da presente tese, pois nele o autor escreve sobre a faculdade da Imaginação a partir da ótica específica do pensamento histórico. Além de contribuir para reflexão em torno da ideia de imaginação histórica, o debate instituído por Collingwood tem inspirado novas abordagens didáticas para o ensino de história. Os tópicos a seguir apresentam o contexto teórico no qual a ideia collingwoodiana de imaginação histórica surge e algumas definições sobre esse conceito.

3.1.2 Contexto teórico

Parte da Filosofia da História de Collingwood é destinada a pensar sobre a natureza do pensamento histórico. Como evidencia o autor, a forma de pensar historicamente muda com o passar do tempo e nesse sentido o século XIX é um marco inaugural. Isso não significa que antes não houvesse historiadores competentes nem se refere ao fato do volume de produção de conhecimento histórico ter crescido enormemente a partir do século XIX. O que Collingwood estabelece, ao refletir sobre as mudanças quanto a forma de se pensar historicamente, é que durante o século XIX a ciência da história elaborou um método próprio tão assertivo quanto o das ciências naturais. Esse método tem influenciado e transformado o exercício do pensamento histórico (COLLINGWOOD, 1981, p. 355).

A teoria equivocada da história defende que a memória e a autoridade das fontes são os elementos essenciais na história. Isso significa aceitar como verdadeira a recordação apresentada por uma narrativa histórica se a mesma credita suas informações a uma fonte autorizada. Nesse sentido, aquilo que as fontes autorizadas informam ao historiador é a verdade acessível e nada mais que a verdade. O equívoco desse raciocínio, denominado por Collingwood como “senso comum”, está na incompreensão da importância da autonomia do historiador. Afinal, o trabalho do historiador deve firmar-se na sua capacidade de crítica sobre as fontes.

[...] a história descobre o seu método próprio, quando o historiador põe as suas fontes no banco das testemunhas, fazendo-lhe um interrogatório cerrado e conseguindo assim obter delas informações que, nas suas declarações originais, elas tinham escondido, ou porque não queriam dá-las ou porque não as possuíam (COLLINGWOOD, 1981, p. 360)

Ao referir-se ao fator memória, a filosofia collingwoodiana argumenta que o historiador pode redescobrir o que foi esquecido por completo e o que até então ninguém tinha conhecimento de que tivesse acontecido. Esses e outros apontamentos acabam refutando a teoria do senso comum que elegeu como essência da história a memória e a autoridade das fontes. Entretanto, Collingwood não se atém a confrontar o senso comum sobre a história, mas também apresenta importantes contribuições que impulsionam a teoria do conhecimento histórico. E é nesse contexto, que o filósofo britânico apresenta a ideia de imaginação histórica.

3.1.3 Imaginação Histórica

O interesse de Collingwood pela imaginação remonta sua tradução e comentários do livro “*De anima*” de Aristóteles em 1914. Após esse trabalho, reflexões pontuais sobre imaginação começaram a aparecer em suas obras. O texto mais extenso de Collingwood sobre esse assunto decorre da transcrição de uma palestra ministrada no dia de sua nomeação como professor da Universidade de Oxford em 1935 (COLLINGWOOD, 1935, p.205). Contudo, a imaginação tratada por ele nessa ocasião tratava-se da imaginação histórica, conceito original que ganhou um tópico explicativo em sua obra póstuma “A ideia de História” (COLLINGWOOD, 1981).

A imaginação histórica, conforme posto por Collingwood, é um dos dois modos do historiador transcender o que as fontes lhe dizem. Outro modo é o crítico, mas Collingwood não discorre sobre isso, afinal essa discussão está bem estabelecida na literatura sobre a produção historiográfica. Quanto a proposta de imaginação histórica, Collingwood considera ser um modo construtivo de transcender aquilo que as fontes dizem. Trata-se de uma interpolação entre as afirmações feitas pelas fontes e outras afirmações deduzidas dela. Se as fontes informam, por exemplo, que num dia César estava em Roma e em outro dia estava na Gália é possível deduzir que César foi de Roma a Gália, mesmo que as fontes não afirmem nada sobre isso. No entanto, esse ato de interpolação não deve ser baseado numa imaginação meramente arbitrária, caso contrário o que se está produzindo é um romance fictício e não história (COLLINGWOOD, 1981, p. 364).

Segundo a concepção de Collingwood (1981), a imaginação histórica é apriorística. Isso porque preenche vazios de informação existente entre as fontes partindo das próprias fontes. Ou seja, considera o que está dado para chegar ao não dado. Mas, a validade da imaginação histórica não pode assentar-se exclusivamente na justificativa de que está firmada em fontes. Afinal, as fontes podem ter a natureza provisória em razão do surgimento de novas fontes ou como resultado do trabalho crítico do historiador. Assim, a imaginação histórica preenche lacunas entre fontes provisoriamente dadas. Essas fontes não são fixas e ao serem refutadas produzem um novo cenário factual e novas lacunas para serem preenchidas. Deste modo, o que passa a fazer parte da reconstrução do historiador não é o que foi aceito passivamente pela imaginação histórica, mas aquilo que foi exigido ativamente por ela (COLLINGWOOD, 1981, p. 371).

Cabe pontuar que para Collingwood, a característica “apriorística” não é o que distingue a imaginação histórica de outros tipos de imaginação. Ademais, a imaginação no trabalho de um autor de romance policial e a imaginação perceptiva, por exemplo, também são apriorísticas. No caso do autor de um romance policial, o mesmo constrói um quadro imaginário sobre o modo como foi praticado um crime. Para cumprir com sucesso sua tarefa, precisa considerar aprioristicamente informações, dos mais diversos tipos, que de coerência a explicação sobre o modo como foi praticado determinado crime. Quanto a imaginação perceptiva, Immanuel Kant analisou que é através dela que conseguimos completar dados incompletos da percepção. O lado de baixo de uma mesa, o interior de um ovo ou o lado oculto da lua, por exemplo.

O que distingue a imaginação histórica de qualquer outro tipo de imaginação, segundo Collingwood, é um conjunto de características. Dentre as citadas pelo filósofo britânico estão: a) é uma habilidade do pensamento histórico dedicada a reconstrução do passado, b) estabelece um quadro situado no tempo e no espaço, c) produz narrativas coerentes a si mesmas e a outras narrativas já validadas no conhecimento histórico, d) está relacionada a fontes perceptíveis no presente, e) tem compromisso com a plausibilidade e f) tem compromisso com a veracidade dos acontecimentos. Considerando esses critérios:

A imagem que o historiador dá ao seu objeto, quer seja uma sequência de acontecimentos quer um estado de coisas do passado, surge desta forma como uma teia de construção imaginativa, estendida entre certos pontos fixos, fornecido pelas declarações das fontes. E se estes pontos forem suficientemente numerosos e os fios ligados uns aos outros estiverem construídos com o cuidado devido,

sempre por meio da imaginação *a priori* e nunca por fantasia meramente arbitrária, todo o quadro é constantemente verificado em correspondência com esses dados, havendo pouco perigo de perder o contacto com a realidade que representa. (COLLINGWOOD, 1981, 367).

O conjunto de critérios que distingue a imaginação histórica evidencia que sua função não é meramente ornamental. Ou seja, através da imaginação histórica uma narrativa pode tornar-se mais viva e interessante, mas sua função é, sobretudo, estrutural para o raciocínio histórico. Sem ela o historiador não reconstruiria o passado.

3.2 DIDÁTICA DA HISTÓRIA

3.2.1 A compreensão sobre a imaginação histórica no âmbito da didática da história

Ao elaborar sua concepção de imaginação histórica Collingwood (1981) estava pensando no ofício do historiador. Entretanto, apesar do número de produções ainda ser escasso, seu conceito tem sido apropriado e pensado sob o prisma da didática da história. Dentre as apropriações podem-se citar estudos teóricos como os desenvolvidos por Vivienne Little (1983, 1989), Peter Lee (1983, 1984, 2004), Hilary Cooper (1991, 2000, 2018), John Fines (2002) e Lynn Lemisko (2004).

Vivienne Little publicou em 1983, na revista *Teaching History*, um artigo intitulado “O que é a Imaginação Histórica?” Nesse texto Little, considera o assunto da imaginação histórica tanto do ponto de vista do historiador como do ponto de vista do ensino de história. Um dos apontamentos estabelecidos pela autora é que eventos do passado só podem ser construídos pela operação da imaginação sendo necessário conhecer as implicações desse fato para que a aprendizagem de história seja eficaz. Inspirada em Collingwood, Little (1983) propõe uma classificação de três tipos de imaginação histórica, sendo elas a estrutural, ornamental e empática e isso se manifesta no ensino de história através de atividades que envolvam racionalidade, intuição e criação. A imaginação histórica estrutural refere-se a fazer as evidências falarem, interpretar os vestígios e julgar interpretações tendo como critério a plausibilidade. A imaginação ornamental diz respeito ao uso de ferramentas como metáforas e analogias para ornar a narrativa histórica. E a imaginação histórica empática é descrita como um meio de compreender as condições

dos indivíduos do passado (LITTLE, 1983, p. 30) ³. A partir do pressuposto de que a atividade imaginativa deve ser inevitável no ensino, assim como o é na pesquisa histórica, a autora argumenta que não é suficiente que o estudante assimile o conteúdo da disciplina de história, sendo necessário também entender como se produz esse conhecimento. Pontua que atividades que utilizem a imaginação histórica são indispensáveis para tornar inteligível um conhecimento que de outra forma seria difícil de ser compreendido. Nesse sentido, sugere atividades de dramatização, escrita criativa, simulações e o uso de ficção histórica que ajudam a promover os três tipos de imaginação histórica (LITTLE, 1983, p. 33). Os benefícios de tais atividades são associados ao incentivo de uma atitude de pesquisa nos alunos a fim de que preencham lacunas a partir de evidências históricas, possam propor alternativas e se coloquem no lugar dos personagens históricos (LITTLE, 1989, p. 42). Tais concepções de Little (1989) são consonantes com trabalhos mais recentes como o desenvolvido por Solé (2018) e Leur e colaboradores (2021). Em sua investigação Solé (2018) também defendeu o uso de ficção no ensino de história e destacou o potencial desse recurso no processo de imaginação histórica e na construção do conhecimento histórico. Já Leur *et al* (2021), a partir de uma investigação empírica, demonstrou que a dramatização atua nos estudantes como um incentivo à imaginação histórica e uma oportunidade para o desenvolvimento do pensamento histórico.

Peter Lee, após anos de docência no ensino básico, passa a atuar no ensino superior e ganha destaque internacional por suas pesquisas voltadas para o ensino-aprendizagem de história⁴. Sobre o tema da imaginação histórica, uma de suas maiores contribuições encontra-se no texto *“La Imaginación Histórica”* (2004). Nele o autor busca refletir sobre as conexões entre a compreensão histórica e a imaginação histórica e defende o uso adequado da imaginação a fim de que o conhecimento histórico não seja estático. Contudo, antes de estabelecer apontamentos nesse sentido, Lee distingue que há coisas que ocorrem na imaginação, suposições e coisas que são feitas com imaginação. Isso significa que assim como a imaginação de um estudante sobre fatos

³ Os três tipos de imaginação histórica, conforme classificadas por Little, decorrem do refinamento de uma classificação preliminar que previa quatro tipos de imaginação histórica, sendo elas: a) imaginação estrutural, b) empatia, c) imaginação ao escrever a história, e d) imaginação ao ler a história. Os dois últimos tipos acabaram sendo unidos num único tipo denominado de “imaginação ornamental” (MARTINÉZ, 2023, p. 381).

⁴ Entre as contribuições mais significativas de Peter Lee estão as provenientes do projeto Conceito de História e Abordagens de Ensino (CHATA) desenvolvido entre 1991 e 1996 (LEE, 2004).

históricos pode ser ponderada por suposições também pode ser totalmente gratuita tendo vida própria. Tal polissemia de significados e diversidade de formas de utilização da imaginação torna a ideia de aprender história com imaginação extremamente complexa (LEE, 2004, p.88). A fim de estabelecer bases sólidas para que se pense o uso da imaginação no ensino de história Lee (2004) traça reflexões a partir da epistemologia e natureza do conhecimento histórico. A partir desse pressuposto e inspirado em Collingwood (1981) estabelece que a imaginação histórica não pode ser tão criativa como a literatura, a pintura e a música, mas sim ser balizada pela evidência (e só em determinadas situações ir além dela) e pela interpretação histórica (LEE, 2004, p.89). Além disso, estabelece aproximações entre imaginação histórica, compreensão histórica e empatia histórica. A partir dessas considerações pondera que não é sensato que os estudantes aprendam história a partir da decoreba de fatos, no entanto a imaginação histórica deve ser introduzida com certos cuidados estando lastreada em esclarecimentos realizados no âmbito da filosofia da história (LEE, 2004, p.108). Em outras produções, apesar de não serem direcionadas especificamente à temática, Lee faz apontamentos relevantes e defende que a aprendizagem de história por intermédio da imaginação histórica permite que um indivíduo compreenda os eventos de modo mais amplo (LEE, 1984, p. 13). Defende também que atividades com o uso de ficção histórica, conduzida de forma adequada, também são capazes de incentivar o uso da imaginação histórica. Segundo o autor a ficção histórica, ao estreitar o alcance de pontos de vista, mas ao explorar um ou dois em detalhe, pode ter um lugar muito mais importante para aprender história do que geralmente é considerado (LEE, 1984, p. 104). Lee aponta ainda para a possibilidade da presença de diferentes níveis de imaginação histórica no ensino, sendo uns mais complexos do que outros. Contudo, esta escala de níveis de imaginação histórica não chegou a ser sistematizada pelo autor (LEE, 1983).

Hilary Cooper (1991), de forma semelhante a Lee (2004), considera que a imaginação histórica é um modo de pensamento que possibilita a geração de suposições históricas a partir de evidências. Para ela, há três componentes fundamentais para a aprendizagem de história, sendo eles o raciocínio dedutivo, o desenvolvimento de conceitos históricos e a imaginação histórica. No caso do exercício da imaginação histórica o objetivo é ser veículo para atingir a empatia histórica e assim poder-se fazer suposições sobre os pensamentos, sentimentos e ações no passado a partir das

evidências históricas. (COOPER, 1991, p. 35). A autora também faz ressalvas para que não se confunda imaginação histórica com empatia histórica apesar de a imaginação histórica ser um requisito necessário para alcançar a empatia (COOPER, 2000, p. 47). Associa também a imaginação histórica ao pensamento criativo e defende que os estudantes podem desenvolver a criatividade imaginando o que aconteceu no passado. Isso permite que conjecturem um mundo diferente de seus próprios (COOPER, 2018)

John Fines (1938-1999), professor historiador, internacionalmente conhecido em sua época, realizou reflexões de grande relevância quanto a imaginação histórica e o ensino de história. De acordo com Fines e seu colaborador Colthan a imaginação consiste na formação de imagens mentais, mas a imaginação histórica requer mais do que isso, requer simpatia e empatia. Isso significa, no caso da ideia de simpatia, entrar no sentimento do personagem do passado e no caso da ideia de empatia vivenciar imaginativamente sua experiência. Realizadas essas ações, que compõem a imaginação histórica, a compreensão dos fatos se dá de forma espontânea através de *insights* (COLTHAN; FINES 1971). Outra habilidade associada a imaginação histórica, por Fines, é a “extrapolação”, ou seja, partindo do que já se sabe esforçar-se para ir mais longe nos acontecimentos do passado através de inferências imaginativas e hipóteses capazes de preencher lacunas existentes entre as evidências do passado (COLTHAN; FINES 1971, p. 20). A percepção e o uso dos sentidos também são colocados como premissas importantes da imaginação histórica (FINES, 2002, p. 24). É importante pontuar que para Fines a imaginação histórica não tem um caráter de definitividade, mas sim é um atributo a ser atualizador na obtenção de novas visões:

[...] o exercício da história é uma revisão constante. A preocupação de ‘corrigir a imagem’, de obter uma nova visão, de baixo, ou de cima, ou simplesmente do outro lado é uma marca distintiva da imaginação histórica. (FINES, 2002, p. 26).

Outras proposições importantes são colocadas por Fines num ensaio intitulado “Imaginação no Ensino de História” publicado postumamente em 2002. Nesse ensaio apresenta a ideia que existem dois tipos de imaginação histórica, a estática e a dinâmica. Ambas implicam em certos níveis de pensamento imaginativo. O primeiro tipo está relacionado a ação de retratar a história descritivamente sem explicá-la, tentando apresentá-la da forma mais próxima possível de como as coisas do passado realmente aconteceram. O segundo tipo, intenciona explicar, avaliar, compreender o passado numa

posição semelhante a de um detetive. Tais tipos de imaginação histórica conduzem a fins diferentes, o primeiro a produção de uma imagem e o outro a produção de uma explicação. Quanto aos níveis do pensamento imaginativo, Fines (2002) estabelece hierarquicamente quatro, sendo eles: I) descritivo, II) analogia, III) imagem e IV) símbolo. O primeiro nível consiste numa posição de descrição comprometida apenas com aquilo que está dado sobre o passado. Nesse nível, apesar de haver um esforço para ver o passado, ele é visto de forma estática. No entanto, esse primeiro nível, é uma parte importante para se dar sequência aos outros níveis. Sem essa atitude inicial tudo vira fantasia. O segundo nível é mais amplo e busca mostrar o passado por inferências. Trata-se de um processo de descoberta do que realmente aconteceu. O terceiro nível requer um vínculo empático com o passado e envolve um movimento do “parece” para mais próximo da área do “é”. O quarto nível é o mais complexo e difícil de ser atingido. Trata-se de tomar fatos conhecidos e chegar a aspectos que dão novidade a um material antigo “é a colocação de vinhos velhos em garrafas novas, uma coisa que o historiador tenta constantemente” (FINES, 2002, p. 66). Após refletir conceitualmente, Fines conclui seu ensaio propondo que os princípios pontuados sejam traduzidos em ações no ensino de história com urgência. Mas, para isso estabelece que primeiro é preciso que os professores se perguntem o que entendem por imaginação na aprendizagem de história. O autor encoraja seus leitores professores de história a elaborarem atividades tomando como guia a hierarquia de níveis de imaginação histórica por ele sistematizada (FINES, 2002). Considerando o panorama das concepções de imaginação histórica de Fines, é importante citar que, em reflexões anteriores ao ensaio supradescrito, o autor alerta para atividades pseudo imaginativas em que se pede que o estudante imagine ser algum personagem do passado ou que está vivendo em determinada época sem que evidências históricas suficientes do passado lhe sejam disponibilizadas. No que diz respeito às indicações práticas, Fines considera que atividades de dramatização são um recurso potente para promoção da aprendizagem histórica (FINES, 2002)

Segundo Lemisko (2004), a filosofia da história collingwoodiana oferece razões para os professores desenvolverem novas estratégias de ensino que considerem a imaginação. A título de exemplo cita uma atividade em que os estudantes, através do uso de documentos e interrogações de ordem imaginativa, são instigados a investigar sobre os problemas que as famílias canadenses tiveram que enfrentar durante a década de

1950. A primeira fase dessa atividade consistia na localização de artigos de jornais, memorandos, diários e cartas criados durante esse período. Após uma descrição factual da documentação encontrada os estudantes eram levados a reencenar os eventos e interpolar através de indagações como:

- a) Que imagens se formam em sua mente enquanto lê o documento?
- b) Que sons você ouve, odores que você cheira, texturas que você toca, emoções que você sente?
- c) O que você imagina que o autor pensou quando escreveu isso?
- d) Quais você imagina que parecem ser as principais preocupações deles?
- e) Qual você imagina que foi (m) a (s) intenção (ões) deles ao criar o documento?
- f) Você acha que o autor deixou coisas de fora? Por que o autor pode ter omitido essas coisas?
- g) As coisas que os autores deixaram de fora podem dizer tanto quanto as coisas que eles decidiram incluir? (LEMISKO, 2004).

Quase todos os autores, até aqui elencados, são contemporâneos da tradição inglesa de pesquisas em Educação Histórica. Esses autores chegaram ao tema da imaginação histórica após terem mergulhado em reflexões do âmbito da epistemologia da história com o objetivo de encontrar argumentos que justificassem a necessidade do ensino de história escolar. Isso porque, por volta de 1960 no Reino Unido, o ensino de história passou por uma profunda crise e questionamento quanto a sua validade na educação básica. Todavia, conforme indicado no amplo levantamento feito por Martínéz (2023), além das produções Britânicas inspiradas nos escritos de Collingwood (1981) há também um conjunto de estudos de tradição alemã que contribuem significativamente para o debate em torno das questões que envolvem a imaginação histórica no ensino de história. Entre essas produções destacam-se os estudos de R. Schörken (1994) e Bodo Von Borries (1996).

De acordo com Martínéz (2023, p. 493), Schörken foi o primeiro pesquisador alemão a abordar a imaginação histórica a partir dos interesses do ensino de história. Schörken (1994) considera que as operações imaginativas podem ser agrupadas em “representar imaginativamente” e “transferir”. Como parte da representação imaginativa há uma produção de imagens com respectivas explicações inteligíveis; acesso às representações e o refigurar, que é dar vida a nomes e conceitos. Como parte do transferir há atividades como colocar-se no lugar do outro do passado como se vivesse naquela época; compreender os outros usando os próprios sentimentos e afastar-se da

própria experiência como forma oposta de envolvimento (MARTINÉZ, 2023, p. 496). Além de propor essa classificação das operações imaginativas, para Schörken a Imaginação Histórica é um pré-requisito para alcançar o pensamento histórico e exerce o papel de ponte que nos dá acesso a uma segunda realidade, a realidade do passado. É também uma atividade mental primária que faz parte da interpretação da consciência histórica (SCHÖRKEN, 1994).

Quanto às contribuições de Borries (1996), Martínéz analisa que para esse teórico alemão a imaginação histórica vai além da intelectualidade e cognição, mas não exclui essas dimensões integrando-as em um significado amplo que inclui as dimensões estéticas e emocionais da consciência histórica. Borries, assim como os didaticistas britânicos, também relaciona a imaginação histórica à empatia histórica e assim como Schörken (1994) considera que não é possível obter qualquer visão do conhecimento histórico sem a imaginação (MARTINÉZ, 2023.p. 491-534).

Além dos autores até aqui citados há outros que de forma mais ou menos extensa discorrem sobre a imaginação histórica no ensino de história⁵. Contudo, as principais reflexões, dentro desse conjunto de estudos, provêm dos trabalhos já descritos, de modo que os demais trabalhos são reminiscências dos mesmos.

3.2.2 Síntese das formulações teóricas delineadas no âmbito da pesquisa sobre o ensino de história

A partir do rol de textos e autores apresentados no tópico anterior é possível sistematizar um esquema com categorias e conceitos que tem orbitado em torno do debate sobre a imaginação histórica no ensino de história. Esse esforço de sistematização foi realizado pelo autor desta tese conforme pode ser observado na figura dois. No núcleo interno, onde consta “imaginação histórica”, irradiam-se oito categorias, sendo eles: âncora, morfologia, esferas de ação, operações conexas, finalidades, efeitos didáticos, formas de acionar e balizadores.

⁵VanSledright (2002), por exemplo, argumenta que tarefas imaginativas fazem os alunos se sentirem como detetives da história. Além disso, gera engajamento quanto aos estudos de temáticas históricas permite que os alunos alcancem um nível sofisticado de pensamento histórico. Dilek (2007), considera a imaginação histórica como uma das habilidades mais importantes do raciocínio histórico a ser exercido em sala de aula.

A categoria onde consta o termo âncora diz respeito à base de fundamentação epistemológica da imaginação histórica conforme estabelecido pelos pesquisadores do ensino de história elencados no tópico anterior. Nesse aspecto é unânime a ideia de que a imaginação histórica no ensino de história deve provir exclusivamente de esclarecimentos estabelecidos no âmbito da Ciência da História. Tendo isso como pressuposto, predomina entre os autores elencados anteriormente a ideia de que o trabalho com a imaginação histórica em sala de aula deve emular o trabalho com a imaginação histórica realizada pelo historiador (LITTLE, 1983; COOPER, 2018; FINES, 2002).

FIGURA 02- Categorias e conceitos que tem orbitado em torno do debate sobre a imaginação histórica no ensino de história



A referida ideia de transposição da operação de imaginação histórica para sala de aula nos moldes como é exercida pelo historiador requer algumas ponderações. Afinal, a imaginação histórica do historiador é indissociável de outras operações conjuntas como: amplo levantamento de fontes, construção do pano de fundo histórico, cruzamento de narrativas e teste de hipóteses. Tal forma de exercício da imaginação histórica é complexa e torna qualquer conclusão bastante morosa, de modo que não tem como ser uma recorrente em sala de aula. Isso não significa que em ocasiões previamente organizadas não se possa construir na sala de aula atividades de oficinas em que a o exercício de imaginação histórica discente se aproxime da complexidade que essa operação tem no trabalho do historiador.

Quanto a categoria onde consta a dimensão morfológica da imaginação histórica pode-se observar que é a mais diversa em definições, cujas quais, são personalizadas por cada teórico. Trata-se de um conjunto de tipos, níveis, atributos e operações que remetem a estrutura da imaginação histórica, ou seja, os elementos essenciais que a constituem. Os “tipos de imaginação” elencados são: estrutural, ornamental e empatia (LITTLE, 1983) e imaginação estática e dinâmica (FINES, 2002). Os “níveis de imaginação”, sistematizados por Fines (2002), são I) descritivo, II) analogia, III) imagem, IV) símbolo, V) empatia e o “atributo” a provisoriidade. Quanto às “operações conexas a imaginação histórica”, são definidas por Borries como representar e transferir (MARTINÉZ, 2023.p. 491-534). Ao adentrar na concepção de cada autor quanto a esses conceitos algumas complementaridades e dissonâncias podem ser identificadas. O tipo de imaginação histórica denominado por Fines (2002) de “imaginação histórica estática”, por exemplo, pode ser entendida como um tipo que precede, em grau de complexidade, ao tipo que é classificado por Little (1983) como “Imaginação Histórica estrutural”. Isso porque a imaginação histórica estática é definida como descritiva, uma tentativa de retratar uma coisa, de mostrar o que aconteceu e não de explicar conforme previsto na imaginação histórica estrutural (FINES, 2002). Por outro lado, o tipo definido por Little como “Imaginação Histórica estrutural” é semelhante ao que Fines (2002) conceitua como “Imaginação Histórica dinâmica”. Afinal, ambas às classificações referem-se a um tipo de imaginação que tem a pretensão de explicar, interpretar, avaliar, compreender e reconstruir. Desse modo, é possível mesclar as classificações de Little e Fines de modo que a imaginação histórica estática precederia a imaginação histórica estrutural e essa

segunda se funde com a imaginação histórica dinâmica. Assim teríamos a seguinte classificação: imaginação histórica estática, imaginação histórica estrutural ou dinâmica, imaginação histórica ornamental e imaginação histórica empática. Entretanto, quanto a esse último tipo, há algumas problematizações a serem feitas. Isso porque enquanto Little (1983) classifica a empatia histórica como um tipo de imaginação histórica, Cooper (1991) considera que a empatia histórica é fruto da imaginação histórica, mas não se confunde com ela, sendo uma operação correlata. Nesse caso, é importante verificar se o que esses teóricos consideram como empatia é a mesma coisa. Considerando a empatia histórica como uma habilidade que permite conceber a condição e os sentimentos humanos do passado, pode-se afirmar que a empatia histórica realmente é uma operação relacionada a imaginação histórica, mas não a um tipo de imaginação histórica. Logo, os tipos de imaginação histórica poderiam ser reduzidos a três: estático, estrutural ou dinâmico e ornamental. Estático referindo-se ao caráter descritivo, um relato do passado como ele está dado sem a pretensão explicativa (FINES, 2002); estrutural, indicando a interpretação de vestígios, fazer as evidências falarem, julgar interpretações com base na plausibilidade e construir narrativas históricas (LITTLE, 1983, p.28); ornamental no sentido da utilização de recursos como símile, analogia, metáforas para comunicar as descobertas históricas enriquecendo-a de detalhes, mas permanecendo fiel aos fatos (LITTLE, 1983, p.31).

Sobre os níveis de imaginação histórica, que constam na figura dois (descritivo, analogia, imagem e símbolo), referem-se à sistematização realizada por Fines (2002). Elaboradas em um contexto de ensaio, tais níveis parecem não estar definitivamente lapidados. O próprio autor esclarece no início de seu texto que baseou seu ensaio em três rascunhos bastante diferentes e esperando chegar a algo coerente (FINES, 2002. p. 63). Posto isso, é possível perceber que o primeiro nível (descritivo) estabelecido pelo autor se confunde com o tipo de imaginação estática anteriormente apresentada. Afinal, o ato de tentar descrever o passado como ele realmente aconteceu é posto como significado tanto do tipo “estático” de imaginação histórica como do nível “descritivo” de imaginação histórica. Nesse caso, parece não ter ficado suficientemente clara a diferença entre um tipo de imaginação histórica e um nível de imaginação histórica. Ademais, no que diz respeito aos demais níveis postulados por Fines (2002), apesar de pertinentes, carecem de explicações mais minuciosas e claras. Tal desafio permanece em aberto até que novas

pesquisas empíricas avancem nesse sentido. Quanto ao impasse da indistinção entre níveis e tipo, é possível propor que a criação de níveis de imaginação histórica ou tipos tenham uma referência clara. No caso dos níveis, uma boa referência é o grau de complexidade envolvido na operação e no caso dos tipos uma das possibilidades pertinentes de classificação é considerar o papel que a pessoa exerce ao imaginar. Ou seja, se está na posição de investigador de acontecimentos do passado, o que ocorre no processo de imaginação histórica tende a ter determinado padrão, mas se está na posição de narrador de determinado acontecimento tende a ter outro tipo de padrão e estando na posição de quem recebe determinada narrativa sobre os acontecimentos do passado tende a ter ainda outro tipo de padrão de imaginação histórica. Cada um desses padrões evidencia a faceta de um tipo de imaginação histórica⁶.

Ainda na dimensão morfológica da imaginação histórica encontrou-se na bibliografia analisada a definição dos seguintes atributos: provisoriedade e extrapolação. A provisoriedade diz respeito ao caráter impermanente e mutável da imaginação histórica. Tal caracterização faz sentido, afinal o próprio conhecimento histórico é provisório. A extrapolação diz respeito a aproveitar o que já é sabido para ir mais longe, dar um salto imaginativo na forma de inferências, partir do que está dado e chegar naquilo que não está dado. Esse atributo também reflete bem o que ocorre durante um processo de imaginação histórica, pois lastreada nas evidências e na crítica ao conjunto de fontes tem-se muito espaço criativo para elaborações plausíveis dos acontecimentos.

Quanto às operações “representar” e “envolver e transferir”, elaboradas por Schörken (1994), é difícil estabelecer uma análise profunda sem ter obtido acesso integral à teoria em que o autor insere esses conceitos.

Sobre as esferas de ação da imaginação histórica consta na figura dois a esfera racional, emocional e estética. Isso significa que algumas das formulações teóricas elaboradas até o momento consideram que a imaginação histórica não se dá como um

⁶ O desenvolvimento de uma classificação de níveis de imaginação histórica, considerando como referência graus de complexidade desta operação, ou uma classificação de tipos de imaginação histórica, considerando o papel que se exerce no momento em que está habilidade é acionada, é uma tarefa complexa que requer um estudo a parte. Para não incorrer no risco de desviar a finalidade deste trabalho limitamo-nos aqui a estabelecer alguns apontamentos preliminares: I) ao estarem ligado ao papel exercido em determinado momento (investigador, narrador ou receptor de uma narrativa histórica), os tipos de imaginação histórica não devem ter caráter hierárquico; II) um mesmo indivíduo pode experimentar diferentes tipos de imaginação histórica; III) a formulação de níveis de imaginação histórica podem se inspirar na tipologia da consciência histórica estabelecida por Jörn Rüsen (2007); IV) os níveis de imaginação histórica devem ter caráter hierárquico e podem ter a mesma classificação independente se o indivíduo esta exercendo o papel de investigador, narrador ou receptor de uma narrativa histórica.

processo isolado e compartimentalizado. O enfoque específico sobre o processo da imaginação histórica ocorre para fins de análise, mas não existe um lugar na mente reservado exclusivamente à imaginação histórica. A imaginação histórica só acontece porque age a partir de esferas concomitantes como a da razão, emoção e estética. Para Borries (2019), a imaginação histórica vai além da cognição intelectual, mas não exclui essa, pois o que ocorre nesse processo é uma integração. Segundo o autor, as correntes mais difundidas no ensino de história como o positivismo e o historicismo acabaram suprimindo a contemplação de aspectos emocionais, estéticos e imaginativos dando atenção excessiva a dimensão cognitiva da aprendizagem da história. Ao trazer explicações sobre a concepção de imaginação histórica de Borries, Martínéz cita o seguinte trecho de um livro escrito por Borries⁷:

La tesis de este libro es la siguiente: la ficción, la imaginación y la proyección histórica - en otras palabras, las 'novelas históricas en el libro y en la cabeza' - no son fenómenos marginales extremos, sino una forma básica del uso de la historia; no son irrelevantes para la constitución de la conciencia histórica, sino que tienen una importancia central para su representación de la identidad del mundo cotidiano y sus contribuciones de orientación, aunque hasta ahora se hayan pasado por alto o se hayan infravalorado en la práctica de la investigación sobre la cultura histórica y en la práctica docente de la enseñanza de la historia. (MARTINÉZ, 2023, p. 524 apud BORRIES, Borries, 1996, p. 5)

No trecho citado, Borries defende que, embora a concepção contrária predomine na prática docente, a ficção, imaginação e a projeção histórica não são fenômenos marginais e sim fenômenos relevantes, dentre outras coisas, para a constituição da consciência histórica. O teórico alemão considera ainda que a imaginação histórica possibilita a contemplação da dimensão emocional e estética do conhecimento histórico na aprendizagem de história. Aliás, segundo o autor, apesar de também ter uma função cognitiva-intelectual a função de componente estético e emocional exercido pela imaginação histórica é determinante para a formação da consciência histórica (MARTINÉZ, 2023, p. 535).

Exatamente por envolver diversas esferas psíquicas, conforme explicado no parágrafo precedente, o processo de imaginação histórica, segundo os teóricos visitados, também envolve operações conexas como a simpatia, a empatia e a criatividade. Contudo, enquanto a empatia e a criatividade são reiteradas por mais de um autor, a

⁷ Borries, B. von. **Imaginierte Geschichte: die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien**. Köln: Böhlau, 1996.

correlação da imaginação histórica com a operação da simpatia é considerada apenas por Fines (2002).

No que diz respeito às finalidades da imaginação histórica, despontam como mais elencadas a reconstrução do passado, o preenchimento de lacunas históricas, o desenvolvimento da empatia histórica e o desenvolvimento da compreensão histórica. E os efeitos didáticos mais elencados foram a eficácia do aprendizado, tornar inteligíveis fatos complexos, desenvolvimento do pensamento histórico e desenvolvimento da consciência histórica. Já as formas estabelecidas para por em funcionamento a imaginação histórica foram atividades de dramatização, escrita criativa, simulações, narrativas, narrativas ficcionais e visita a museus. Quanto aos balizadores foram consideradas as noções de evidência e interpretação. Tais elementos aparecem entre os balizadores da imaginação histórica estabelecidos na teoria de Collingwood (1981). Aliás, além das apropriações já realizadas pelos teóricos da didática da história, conforme aqui descrito, a partir da teoria collingwoodiana é possível que novas atualizações sejam feitas quanto ao esquema representado na figura dois. Com essa finalidade é que se elaborou o tópico a seguir. Mas, antes de passar para esse tópico, é importante pontuar que a busca por operacionalizar a imaginação histórica com fins didáticos gerou no campo da pesquisa da didática da história uma diversidade de formulações que, às vezes, são consonantes, às vezes, complementares e outras vezes dissonantes. A partir da perspectiva panorâmica aqui possibilitada por esse conjunto de formulações é possível identificar a influência de dois fatores que têm dificultado o estabelecimento de definições claras sobre a imaginação histórica no contexto da sala de aula. Uma dos fatores é a impossibilidade de estabilizar e isolar o fenômeno da imaginação histórica para análise e o outro é a dificuldade de se entender o quanto as especificidades da imaginação histórica no trabalho do historiador e no contexto da sala de aula precisam ser consideradas.

No caso do primeiro fator citado, percebe-se na bibliografia analisada que a impossibilidade de isolar o fenômeno da imaginação histórica levou determinados autores a entenderem características de processos correlatos à imaginação histórica como sendo a própria manifestação da imaginação histórica.

No caso do segundo fator há algo ainda mais complexo. Entender o quanto as especificidades da imaginação histórica no trabalho do historiador e no contexto da sala de aula precisam ser consideradas, é um desafio pouco absorvido no debate. Nesse

sentido, predomina no conjunto de textos verificados uma noção que enfatiza a necessidade dos estudantes serem treinados a partir dos métodos e habilidades utilizadas pelo historiador para reconstruírem o passado (LEE, 2004; COOPER, 2008). Esta perspectiva se sustenta sobre uma concepção de aprendizagem que considera a aprendizagem de história um processo homólogo ao trabalho científico do historiador e, portanto, o ensino também deve se dar a partir da investigação. Fines (1996) considera que sem conhecer como a história é produzida, ela torna-se sem sentido para quem aprende. Por esse motivo entende que há razões para que o ensino de história tenha caminhos semelhantes ao trabalho do historiador. É possível pressupor que isso significaria assumir que a forma como se entende a imaginação histórica no trabalho do historiador também se aplica, guardado o devido grau de complexidade, ao trabalho em sala de aula. Entretanto, essa concepção não fica clara no conjunto de textos, pois ora os conceitos que orbitam em torno da imaginação histórica são pensados considerando estritamente o ofício do historiador e ora são pensados considerando especificamente o trabalho em sala de aula. Little (1989), por exemplo, ao formular os tipos de imaginação histórica, teve como referência as funções dessa operação no trabalho do historiador e Fines (2002), ao formular os níveis de imaginação histórica teve como pressuposto a função da imaginação histórica no ensino de história. Desse modo, não fica claro quando não há especificidades e quando há especificidades a serem consideradas ao se pensar a imaginação histórica no ofício do historiador e no trabalho em sala de aula.

Considerando as incongruências apontadas, bem como, as consonâncias, complementaridades, dissonâncias e as possibilidades de revisões conceituais, propõem-se a seguir uma reorganização das categorias e conceitos que ajudam a compor um quadro claro e pertinente para o debate em torno da ideia de imaginação histórica no ensino de história.

3.2.3 Proposta de reorganização das categorias e conceitos que orbitam em torno do debate sobre a imaginação histórica no ensino de história

Conforme pode ser observado na figura três, referente a proposta de reorganização das categorias e conceitos que orbitam em torno do debate sobre a imaginação histórica no ensino de história, há alguns termos assinalados em branco,

outros em verde e outros em amarelo. As indicações em branco referem-se a compreensões conquistadas a partir do acúmulo de discussões didáticas sobre a imaginação histórica e que, na opinião do autor deste trabalho, são pertinentes para continuar sendo referência em novas reflexões. As indicações em verde indicam ideias consideradas instáveis, que carecem de estudos empíricos para validação ou aperfeiçoamento, conforme argumentado no tópico anterior. Referem-se também, no caso das operações da imaginação histórica, a noções que precisam ser avaliadas de modo mais aprofundado, a fim de que seu significado seja atestado como singular ou então fundido a outras formulações já contempladas no esquema. As assinalações em amarelo indicam realocação de conceitos, novas inserções conceituais a partir da apropriação pessoal da teoria de Collingwood (1981) ou sínteses propostas pelo autor desta tese. Quanto a essas, cabe explicitar a fundamentação que as sustenta.

No caso da inserção do atributo “apriorística”, parte-se da compreensão estabelecida por Collingwood (1981) de que é possível preencher imaginativamente as lacunas do passado tendo como premissa a consideração das evidências históricas disponíveis (COLLINGWOOD, 1981, p 365). Essa estratégia de chegar ao não dito confere a imaginação histórica uma qualidade apriorística. Tal característica, apesar de ser essencial na concepção collingwoodiana de imaginação histórica, não foi alvo de destaque em nenhum dos textos referenciados no tópico anterior. Todavia, além de ser central na concepção collingwoodiana, as atividades em sala de aula podem beneficiar-se muito ao contemplar a característica apriorística da imaginação histórica.

Quanto aos tipos de imaginação histórica assinalados em amarelo, trata-se do resultado de uma fusão de conceitos estabelecidos na literatura anteriormente consultada sobre imaginação histórica. O termo “descritiva” faz referência ao conceito de imaginação histórica estática formulada por Fines (2002). Optou-se por não utilizar a mesma nomenclatura, mas referir-se a principal característica desse tipo de imaginação, pois o termo original em português pode gerar confusões de interpretação. O termo “estrutural” foi retirado da classificação estabelecida por Little (1983), mas também contempla os significados atribuídos por Fines (2002) ao termo “imaginação histórica dinâmica”. Isso porque, como já explicado anteriormente, tanto a nomenclatura “estrutural”, da classificação de Little, como o termo “dinâmica”, na classificação de Fines, fazem referência a um tipo de imaginação histórica explicativa, interpretativa e que reconstrói o

passado. O termo ornamental é resultado de uma fusão, estabelecida por Little, da imaginação histórica acionada ao se escrever uma narrativa e da imaginação histórica acionada ao se ler uma narrativa histórica. Na figura três optou-se por manter o termo “ornamental” por considerar que representa bem a ideia de ornar a narrativa a fim de que fique comunicável e compreensível. É importante reiterar que a exposição de tipos de imaginação, aqui posta, reflete exclusivamente uma síntese baseada na literatura consultada. O estabelecimento mais sólido de conceitos que representem adequadamente tipos de imaginação histórica pode provir de estudos empíricos dedicados especificamente a esse objetivo.

FIGURA 3- Proposta de reorganização das categorias e conceitos que orbitam em torno do debate sobre a imaginação histórica no ensino de história



Quanto ao acréscimo de balizadores, conforme posto na figura três, trata-se da apropriação de conceitos de Collingwood (1981). Assim como já feito com outros conceitos collingwoodianos, a ideia de plausibilidade, veracidade, determinação espaço-temporal, coerência interna e coerência externa também podem servir aos interesses da aplicação da imaginação histórica ao ensino de história. Tais elementos, não são específicos ao processo de descoberta e construção do conhecimento histórico, mas atributos indispensáveis de qualquer processo de imaginação histórica. Sem esses atributos, o pensamento imaginativo elaborado se desloca do campo da história e vai para outros campos como da ficção ou da arte. Sendo assim são fundamentais como balizadores tanto da imaginação histórica do historiador como do professor de história e dos estudantes.

As inserções aqui propostas e o acúmulo de reflexões descritas nos tópicos anteriores inspiram a conceituação da imaginação histórica como sendo uma atividade mental, pré-requisito do pensamento histórico, que se modela a partir de aspectos racionais, emocionais e estéticos coesos a posição que se ocupa no momento, seja ela de investigação, narração ou recepção do conhecimento histórico. Apesar de alguns pontos de ponderação, conforme anteriormente referido, essa conceituação, bem como os aspectos representados no esquema três, ajudam a situar teoricamente a imaginação histórica enquanto operação cognitiva de relevância fundamental para esta tese. Entretanto, para compreender a experiência de imaginação histórica, não é suficiente apenas situar a ideia de imaginação histórica, é necessário também partir de um lastro epistemológico que disponibilize uma concepção do que é uma experiência vivida. Nesse sentido, o lastro epistemológico aqui adotado está ligado a corrente atuacionista das Ciências Cognitivas e será abordado detalhadamente no tópico a seguir.

3.3 CIÊNCIAS COGNITIVAS

Muito antes dos estudos modernos já existiam pensadores se debruçando sobre questões que envolvem a experiência humana, o funcionamento da mente e seus processos. A obra “Fédon”, de Platão, “De anima”, de Aristóteles e “Meditações Metafísicas”, de Descarte, são alguns exemplos que podem ser citados. Contudo, na

primeira metade do século XX, cientistas ligados as pesquisas cognitivas passaram a buscar a elaboração de teorias que superassem as suposições metafísicas e fossem empiricamente testáveis. A maioria desses cientistas eram provenientes de campos distintos do conhecimento como a linguística, matemática, biologia, engenharia, filosofia, fisiologia e psicologia (ALVES; VALENTE, 2021, p. 16-17).

A motivação inicial dos pesquisadores empiristas ao investigar os elementos básicos da atividade cognitiva era saber como eles podem ser aplicados em sistemas físicos reais. Desse modo, essas pesquisas iniciais estavam intrinsecamente relacionadas ao desenvolvimento do que hoje conhecemos como Inteligência Artificial. Mas, na época, o grupo de estudiosos adotou o nome “cibernética” para suas investigações sobre funções cognitivas. Com o passar do tempo novas nomenclaturas foram adotadas até o estabelecimento da denominação “Ciências Cognitivas”.

As conferências de Mancy podem ser consideradas o marco inicial do processo histórico que levou a constituição das Ciências Cognitivas. Trata-se de um conjunto de dez reuniões acadêmicas interdisciplinares, sobre processos cognitivos, ocorridas na Universidade de Princeton (EUA) entre 1946 e 1953. Segundo Alves e Valente (2021):

No entanto, poderíamos dizer que os encontros e embates registrados nas conferências **(de Mancy)** expostas neste capítulo estabeleceram as bases para o surgimento da ciência cognitiva tal como instituída posteriormente, seja ela entendida como uma nova área independente, seja como uma dissidência, seja como aperfeiçoamento da cibernética. [...] As próprias Conferências Macy ilustram embates radicais entre seus participantes envolvendo divergências conceituais, metodológicas e teóricas (ALVES; VALENTE, 2021, p. 87-136).

Em decorrência dos embates acadêmicos, registrados nos anais das Conferências de Mancy, aflorou em 1956 a primeira grande corrente das Ciências Cognitivas, o cognitivismo. Mais ou menos no mesmo período surge a corrente conexionista e na década de 1970 a corrente atuacionista, também conhecida como enativista (VARELA *et al*, 1991, p. 25-27). Ao dedicarem-se ao estudo da cognição, essas correntes partem de modelos e metáforas divergentes quanto ao funcionamento da mente e a natureza da experiência vivida.

3.3.1A experiência vivida segundo o Cognitivismo e o Conexionismo

O **cognitivismo** teoriza sobre a mente e suas relações com o cérebro baseado na metáfora do computador. Isso pressupõe que a cognição funciona de maneira semelhante aos procedimentos computacionais, podendo assim ser modelada. A obra “*Behavior, Purpose and Teleology*” contém o germen fundante do cognitivismo que também passou a ser chamado de Inteligência Artificial ou funcionalismo lógico computacional (WIENER; ROSEMBLUETH; BIGELOW, 1985).

Após seu afloramento, instituições de prestígio e revistas importantes apoiaram a divulgação dos estudos do cognitivismo. Uma vez que o computador passa a ser visto como uma metáfora para o funcionamento da mente, a experiência humana é tida como fruto de uma interação com um mundo predeterminado em relação ao observador. Para o cognitivismo os órgãos de percepção, canais pelos quais uma experiência é desencadeada, absorvem o mundo de forma passiva e as informações desencadeadoras de uma experiência já vêm configuradas. Desse modo, as experiências são entendidas a partir de uma correspondência com a representação do mundo que fazemos em nossa mente. A partir da compreensão cognitivista do funcionamento da mente e da natureza da experiência humana muitos estudos aventaram a possibilidade de construção de máquinas com a mesma capacidade da inteligência humana ou mesmo superior.

Na concepção funcionalista, subjacente à proposta de boa parte dos cognitivistas, os diferentes programas, em computadores iguais ou diferentes, poderiam ser executados em diferentes estruturas adequadamente construídas para processar informações. Os funcionalistas entendem que a mente é um sistema processador de informações que manipula os símbolos de entrada (*inputs*) do sistema gerando uma saída (*output*), seguindo certas regras lógicas. Assim, o conjunto de operações lógicas (*software*) poderia ser descrito independentemente do *hardware* específico no qual ocasionalmente houvesse sido instanciado. A analogia dos computadores com o sistema humano sugere que o seu cérebro corresponde ao hardware, enquanto os padrões de processamento de informações, ou seja, o pensamento, fazem referência ao *software*. Além disso, os seres humanos, não menos que os computadores, armazenam programas, e as mesmas linguagens simbólicas podem ser invocadas para descrever programas de ambas as entidades (ALVES; VALENTE, 2021, p. 103).

Essa concepção se intensificou na medida em que sistemas artificiais, supostamente baseados no funcionamento do sistema cognitivo humano, conseguiram solucionar problemas lógico-matemáticos e interagir através de jogos como o xadrez (ALVES; VALENTE, 2021, p. 103).

Críticos do cognitivismo pontuam que a metáfora computacional não deve ser tomada como totalmente adequada para explicar a cognição humana. Segundo Searle (1984), pensar é mais do que manipular símbolos, pois implica conteúdos semânticos significativos. Uma máquina funciona apenas sintaticamente, não compreende o que faz, portanto não tem consciência nem intencionalidade (SEARLE, 1984, p.45). A essas críticas seguem outras que diferem pessoas e máquinas. Candiotta e Bastos (2020) afirmam que computadores respondem apenas perguntas bem definidas e pessoas lidam normalmente com questões pouco definidas. Computadores dirigem-se obstinados para soluções enquanto pessoas reavaliam um problema por meio de um exercício heurístico refinado. Pessoas recordam e fazem relações simultâneas e operações computacionais não lidam com operações complicadas em paralelo. E por fim, computadores executam perfeitamente tarefas que envolvem números, mas falham na apreensão de cenas, coordenação motora e aprendizado (CANDIOTTO; BASTOS, 2020, p. 111-113).

Apesar das críticas, cabe ponderar que o modelo cognitivista da mente possibilitou a invenção de máquinas que constituíram a base da inteligência artificial e inspirou o uso da lógica matemática para compreensão de operações do sistema nervoso (VARELA *et al*, 1991, p. 55).

O artigo “*Logical calculus of the ideas immanent in nervous activity*”, publicado em 1943 por Warren McCulloch e Walter Pitts, postula ideias nas quais se assentaram as bases do conexionismo. Tais ideias tiveram receptividade apenas 25 anos após a publicação do artigo. Isso ocorreu devido a predominância do cognitivismo nas décadas de 1940-1950 (MCCULLOCH; PITTS, 1943).

O conexionismo, também denominado de Redes Neurais Artificiais ou funcionalismo neurocomputacional, se funda na compreensão de que o cérebro humano é formado por mais de uma centena de bilhões de neurônios que em conexão são responsáveis por fenômenos que chamamos de pensamento, emoção, imaginação, cognição, etc. De acordo com o conexionismo, os processamentos simbólicos não são localizados, mas distribuídos por toda uma rede de componentes. Desse modo, para simular ou criar sistemas inspirados na cognição humana é preciso considerar o estudo do cérebro em suas partes constituintes e as relações estabelecidas entre elas (CANDIOTTO; BASTOS, 2020, p. 115).

Diferente da abordagem cognitivista, para o conexionismo a mente não é simplesmente um sistema manipulador de símbolos e seguidor de regras lógicas, mas um conjunto de neurônios se relacionando entre si, produzindo conhecimento, aprendizagem e inteligência. Entretanto, no conexionismo, assim como no cognitivismo, a experiência humana parte de um sistema de representação. Apesar de compreender que esse sistema não é formado por um conjunto de símbolos e sim por padrões de conectividade, o conexionismo mantém a ideia de que o mundo é anterior à experiência do observador, portanto a experiência corresponde a representações mentais.

O comportamento inteligente para os conexionistas está associado fundamentalmente à capacidade de aprender a reconhecer padrões, espécie de representação de algum objeto. Por exemplo, um limão pode ser representado por diversas características, como de ser fruta, ser verde, ser azedo etc. Tais características formam a ideia de limão. Reconhecemos este padrão quando somos capazes de classificar o objeto representado pelo padrão de acordo com sua classe. Cada elemento do padrão é transformado em um determinado número. Na grande maioria das vezes, no processo de simulação das redes, os padrões transformam-se em conjunto de números. A rede reconhecerá o padrão quando seus nódulos de saída dispararem de tal modo que o classifique corretamente (CANDIOTTO; BASTOS, 2020, p. 125).

No que diz respeito à aprendizagem, o conexionismo postula que o mesmo é uma consequência de conexões repetidas da rede neural sendo fortalecido ou enfraquecido de acordo com a frequência de *input* (dados de entrada). Portanto, as experiências de aprendizado ocasionam um reforço nas conexões (POERSCH, 2005).

Críticas foram direcionadas contra a ideia que os modelos conexionistas podem ser considerados inteligentes e que todos os processos cognitivos ocorrem no cérebro. Apesar da pertinência desses questionamentos, as teorias conexionistas oferecem modelos de trabalho para capacidades cognitivas como memória associativa, generalização de categorias e reconhecimento rápido. O conexionismo impulsionou a elaboração da teoria da informação como uma teoria estatística, o estabelecimento da meta-disciplina teoria de sistemas e a formulação dos primeiros exemplos de sistemas auto-organizados (VARELA *et al*, 1991, p. 105-106).

3.3.2 A experiência vivida segundo o Atuacionismo

O Atuacionismo surge em meados da década de 1970 sendo fruto de uma segunda geração de pesquisadores das Ciências Cognitivas. Dentre os principais formuladores e defensores do atuacionismo estão Francisco Varela e Humberto Maturana, para os quais a cognição emerge de esquemas sensório-motores que permitem que a ação seja construída e orientada pela percepção. Até então, o cérebro era considerado o único *lócus* da inteligência (CANDIOTTO; BASTOS, 2020, p. 128).

Varela foi um forte crítico do modelo representacional e computacional da cognição e da experiência humana. Para ele o cognitivismo reforçou na tradição ocidental a ideia que a mente é um tipo de processador de informações que responde a padrões pré-determinados. Essa crítica é direcionada a noção tradicional de representação para a qual as representações são um “véu de ideias” que ficam entre nós e o mundo impedindo o acesso direto ao mundo. Segundo Varela, essa noção é um legado da “ansiedade cartesiana” que surge a partir do forte desejo de termos um alicerce absoluto para o conhecimento (VARELA *et al*, 1991, p.151).

Assumindo a tarefa de desenvolver uma alternativa não representacionista dentro das ciências cognitivas, Varela coloca em dúvida a ideia de que o mundo é pré-determinado e que a experiência humana é mero produto de representações. Sua tese central é que as capacidades cognitivas estão enraizadas nas estruturas de nossa incorporação biológica e a mente e o mundo se relacionam através de uma co-origem dependente.

Usando o termo incorporada queremos chamar a atenção para dois pontos: primeiro, que a cognição depende dos tipos de experiência decorrentes de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras, e segundo, que essas capacidades sensório-motoras individuais estão elas mesmas, embutidas em um contexto biológico, psicológico e cultural mais abrangente. Utilizando o termo ação queremos enfatizar novamente que os processos sensoriais e motores - a percepção e a ação - são fundamentalmente inseparáveis na cognição vivida. De fato, os dois não estão apenas ligados contingencialmente nos indivíduos: eles também evoluíram juntos (VARELA, *et al*, 1991, p. 177).

Ao se contrapor à compreensão representacionista, conforme estabelecido pelo cognitivismo e pelo conexionismo, Varela (1991) propõem uma visão atuacionista da experiência vivida.

O termo experiência vivida está inicialmente associado à filosofia de Edmund Husserl (1859-1938) e diz respeito à relação entre consciência, experiência e o mundo da vida. Seguindo Husserl, Francisco Varela (1946-2001) e colaboradores também usam esse termo, cujo sentido foi ampliado na corrente atuacionista a partir de um diálogo com perspectivas advindas do campo da biologia, fenomenologia da corporeidade e psicologia budista (VILLALOBOS, 2015, p. 806). Por partir dessas perspectivas tão variadas e profundas, apesar de discorrer extensamente sobre a relação entre experiência vivida e processos cognitivos ou sobre como acessar uma experiência vivida, são poucos os momentos em que a corrente atuacionista dispõe de definições concisas e sintéticas sobre o que entende por experiência vivida. Sendo assim, capturar as complexas definições de experiência vivida na concepção atuacionista é um esforço que requer a consideração de algumas asserções de perspectivas que ajudaram a fundamentá-la, como a teoria autopoietica da biologia (MATURANA; VARELA, 1995, p. 133), a fenomenologia da corporeidade de Merleau-Ponty (MERLEAU-PONTY, 1994) e os agregados psicofísicos da psicologia budista (VARELA *et al*, 1991, p. 68). É importante pontuar que a apropriação que Varela (1991) faz do budismo não envolve uma incursão de caráter místico:

Observe-se que a questão levantada por Francisco Varela, algumas vezes pouco compreendida por certas interpretações superficiais que não compreenderam o seu pensamento, não envolve qualquer aventura metafísica ou incursão em caminhos místicos. Muito menos se propõe a incorporar, de forma aleatória, as “práticas budistas” na ciência ocidental. Francisco Varela inquietou-se, assim como Nietzsche, Heidegger e Foucault, pela ausência de um “retorno-a-si” que explicasse como se dá o fenômeno do conhecer. Varela quis compreender como opera a mente que conhece (BOUYER, 2006, p.88).

Entre os apontamentos científicos da teoria da autopoiese, formulada por Humberto Maturana e Francisco Varela (1997), está à consideração de duas dimensões básicas da existência: dimensão fisiológica e dimensão relacional. A dimensão fisiológica é onde um organismo existe. Todo organismo é dotado, de alguma forma, de uma estrutura física e sensorial. Estruturas físico-sensórias semelhantes gerem experiências semelhantes e estruturas físico-sensórias diferentes gerem experiências diferentes. Os seres humanos, por exemplo, não podem gerar uma experiência de eletrocepção como os tubarões (sentido que os permite detectar os campos elétricos gerados por outros seres

vivos). Isso por que não temos as estruturas biológicas necessárias para isso (VILLALOBOS, 2015, p.807).

A dimensão relacional é constituída pelas atuações do organismo no seu ambiente. Assim como acontece na dimensão fisiológica, a atuação que um ser estabelece no seu ambiente tem uma forma correspondente de experiência. Ou seja, as semelhanças ou diferenças das atuações estabelecidas correlacionam-se com semelhanças e diferenças experienciais (VILLALOBOS, 2015, p.807).

Por adotar as definições supracitadas da teoria da autopoiese, a corrente atuacionista considera preliminarmente que há modos diferentes de experiência, mas todos eles dependem da estrutura física do ser envolvido (dimensão fisiológica). A partir dessa perspectiva pode-se afirmar que para o atuacionismo não é possível entender qualquer experiência sem que se considere a estrutura daquele que vivencia. A estrutura do ser não só deve ser considerada, como é a responsável por co-criar a experiência vivida (BAUM; KROEFF, 2018, p. 229). O atuacionismo também compreende que é central para o conceito de experiência vivida a ideia de que um organismo participa da criação de sua própria experiência por meio de sua atuação no ambiente. Ou seja, a experiência vivida não decorre da recepção passiva daquilo que ocorre no meio ambiente, mas é moldada pela atuação do ser no ambiente (dimensão relacional) (HUTCHINS, 1995). Varela e colaboradores exemplificam isso citando um estudo clássico de Richard Held e Alan Hein. Os cientistas Held e Hein criaram gatinhos no escuro e os expuseram à luz sob condições controladas. Eram dois grupos de animais. O primeiro grupo podia passear normalmente e o segundo grupo foi colocado em um carrinho com uma cesta atrelado aos gatinhos do primeiro grupo. Isso significa que para cada gatinho que passeava normalmente havia um outro gatinho inteiramente passivo. Os dois grupos compartilharam a mesma experiência visual. Mas, quando foram soltos, depois de algumas semanas, o primeiro grupo de gatinhos comportou-se normalmente e o segundo trombava em objetos e caíam em degraus comportando-se como se fossem cegos (HELD; HEIN, 1963). Esse estudo sustenta a ideia de que os objetos não são vistos pela extração visual de características, mas, ao contrário, pela orientação visual da ação.

Na fenomenologia da corporeidade de Merleau-Ponty o organismo e o meio ambiente também são entendidos como enlaçados e detentores de influencia recíproca. Por essa perspectiva, a experiência vivida não é fruto de um determinismo advindo da

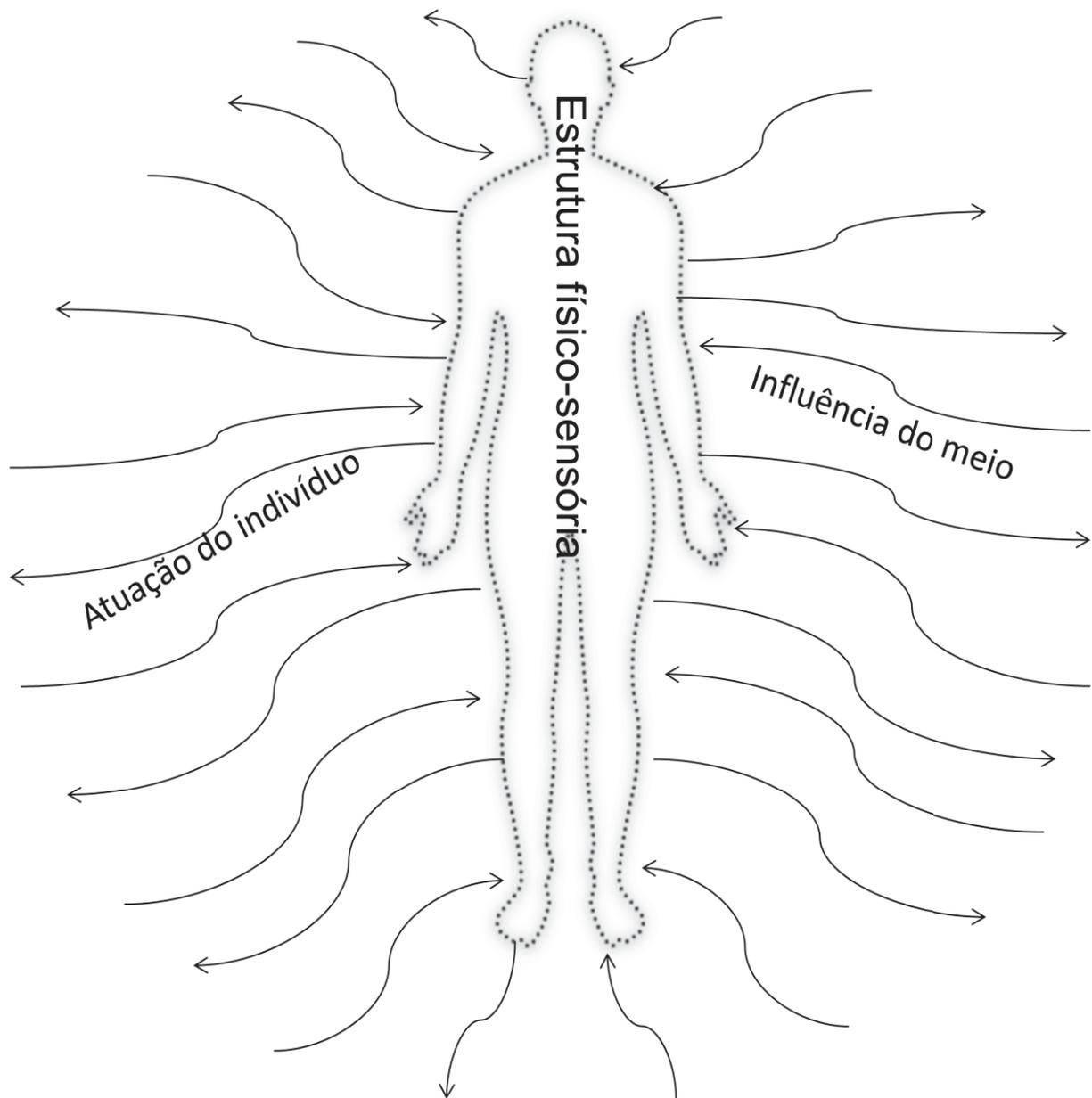
estrutura físico-sensória nem de um determinismo ditado pelo ambiente (MERLEAU-PONTY, 1975).

Quando o olho e o ouvido seguem um animal que foge, na troca dos estímulos e das respostas é impossível dizer "qual deles começou". Considerando-se que todos os movimentos do organismo são sempre condicionados pelas influências externas, pode-se bem, se se quer, tratar o comportamento como um efeito do meio. Mas, do mesmo modo, como todas as estimulações que o organismo recebe só foram possíveis, por sua vez, através de seus movimentos precedentes que culminaram na exposição do órgão receptor às influências externas, poder-se-ia dizer também que o comportamento é a causa primeira de todas as estimulações (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 39).

Varela e colaboradores (1991) reconhecem a concepção de Merleau-Ponty, afinal já haviam observado em experimentos neurofisiológicos que um organismo tanto inicia o ambiente quanto é moldado por ele estando ambos envolvidos em especificações e seleção recíprocas (VARELA *et al*, 1991, p.179). Desse modo, junto com a consideração da estrutura física e da atuação do indivíduo, o ambiente também passa a ser considerado pela abordagem atuacionista como um elemento constituidor da experiência vivida.

Como pode-se observar, na figura quatro a estrutura físico-sensória, o ambiente e a atuação do indivíduo estão entrelaçados e juntos constituem a experiência vivida. Esse entrelaçamento é denominado de acoplamento estrutural e significa que quando um organismo interage com seu meio acaba por alterar a sua estrutura interna assim como a estrutura do meio com a qual está interagindo (MATURANA; VARELA, 1995, p. 133). A rede sensório-motora é a responsável por interconectar o "dentro" e o "fora", de modo que o corpo e o mundo estão ligados. Isso é representado através do pontilhado que molda o corpo humano representado na figura quatro. Entre um pontinho e outro há ausência de fronteiras entre mundo/corpo, sendo o corpo tanto algo externo quanto algo interno, uma estrutura física e ao mesmo tempo uma estrutura experiencial. As flechas em direções diferentes indicam que o organismo interno e o meio externo possuem uma relação de co-implicação e se especificam mutuamente. Esses "dois lados" não são opostos, pois transitamos entre eles continuamente. O mundo é inseparável do sujeito e o sujeito é inseparável do mundo (VARELA, *et al*, 1991, p.13).

FIGURA 04- Constituição da experiência vivida segundo a concepção atuacionista



Fonte: Autor, 2024.

Há ainda, implícito na figura quatro, vários sentidos, sentimentos/sensações, percepções, pensamentos e consciência. Esses cinco agregados foram alvo de atenção por parte de Varela e colaboradores. No livro “A mente incorporada” (1991) os autores dedicam um tópico para apresentar os cinco agregados a partir da psicologia budista. De acordo com o conjunto de textos budistas, *Abhidharma*, referenciado por Varela *et al* (1991), o primeiro agregado se baseia no físico e os quatro restantes são mentais. Os

cinco juntos “constituem o complexo psicofísico que constitui uma pessoa a cada momento da experiência” (VARELA et al, 1991, p. 78).

Análogo ao que consta na psicologia budista, segundo a análise científica do atuacionismo os agregados físicos e mentais surgem como “pacotes” de estímulos psicofísicos ou nuvens de atividade elétrica. Surgem tão rapidamente a ponto de nem percebermos ou termos a condição de descrevê-los como sequenciais ou simultâneos. E o fenômeno da experiência vivida, ao se dar na intersecção entre a estrutura físico-sensória, dos estímulos do ambiente e da atuação do ser, é a manifestação desse turbilhão de agregados psicofísicos que constituem a pessoa a cada momento (VARELA, 1991). Entre as características que qualificam esse fenômeno está a descontinuidade, sutileza, transitoriedade e a fluidez. Uma unidade de experiência surge, permanece por um instante e depois se vai para ser substituída pela próxima.

Em consonância com as observações neurofisiológicas da breve duração de tempo de uma unidade de experiência, os agregados parecem surgir como um pacote. Por exemplo, mesmo do ponto de vista do processamento de informação da psicologia cognitiva contemporânea, a forma e o discernimento pareceriam especificar-se mutuamente (VARELA et al, 1991, p. 90)

Ao transitar pelas asserções supracitadas da teoria autopoietica, fenomenologia da corporeidade e psicologia budista, perspectivas que inspiraram a formulação do atuacionismo, é possível estabelecer a seguinte síntese:

QUADRO 03- Definições do fenômeno da experiência vivida segundo a concepção atuacionista

Experiência Vivida segundo o Atuacionismo	Envolve estruturas físico-sensórias havendo uma interdependência entre estruturas físico-sensórias e experiência (VILLALOBOS, 2015, p.807).
	É marcada por manifestações psicofísicas em várias regiões e sinalizada por atividades na massa cerebral em diferentes momentos como nuvens elétricas se deslocando e desaparecendo, uma sombra elétrica da transitoriedade da experiência (VARELA et al, 1991, p. 67)

(conclusão)

	É um turbilhão de agregados de formas, percepções, sentimentos, sensações, pensamentos, disposições, discernimentos, impulsos e consciência. Alguns desses agregados são físicos e materiais outros são mentais. Trata-se de um complexo psicofísico que constitui a pessoa a cada momento. (VARELA, 1991)
	Os agregados que formam cada experiência vivida surgem como um pacote de modo que nem a forma nem o discernimento são dados de antemão, mas nós estruturamos nossas percepções como itens intencionais (VARELA, 1991, p. 68).
	É um fenômeno que se dá na intersecção entre a estrutura físico-sensória, os estímulos do ambiente e a atuação do ser (VARELA, 1991, 2002).
	É um agregado psicofísico que se dá por meio de um acoplamento estrutural que produz o mundo e funciona por meio de uma rede sensório-motora interconectada (VARELA, 1991, p. 68).

Fonte: Autor, 2024.

Com sua visão atuacionista da experiência vivida, Varela e colaboradores propõem a superação do preconceito científico de que qualquer forma de explicação sobre uma experiência vivida trata-se de psicologia popular e uma forma rudimentar de explicação (VARELA, 1991, p. 16). Para ele, durante milênios os seres humanos tiveram uma compreensão da própria experiência. Entretanto, essa compreensão espontânea pode obter explicações científicas, sendo extremamente necessária a inserção da experiência humana no rol de interesses das Ciências Cognitivas. A partir dessa inserção, proposta e implementada por Varela, é possível estabelecer uma análise científica e direta da experiência. Essa abordagem atuacionista direta e aberta considera que não há nenhum *self* real na experiência vivida. Uma pessoa compreende sua experiência a partir de um conjunto diferente de estruturas e não por meio de um *self* único que não existe. Considera também que a experiência humana não advém de meras representações e de um mundo pré-dado, pois o mundo em que vivemos co-interage com nossas estruturas. Para compreender isso, Varela sugere a metáfora de uma campainha de vento pendurada na varanda. Os tubos da campainha, de diferentes diâmetros e comprimentos, quando tocados pela brisa produzem som. Esse som não é determinado pelo vento e sim pelo

modo como os tubos se relacionam uns com os outros. O vento apenas eduza potencialidades que estão na estrutura desse conjunto de tubos. A campainha está em interação (acoplamento) constante com o meio de onde vem o vento. Seja forte ou fraco o vento sempre desencadeará algo que está em potencial na estrutura dos tubos da campainha. Assim a campainha interage com a brisa de modo não determinista, pois apesar de sem a brisa não haver o som, são as estruturas da campainha que determinam o som e não o vento (MARIOTTI, 2000, p. 6).

O filósofo Edmund Husserl já havia enfatizado a importância de uma análise direta da experiência. Mas, a tradição de Husserl acabou por refletir sobre as estruturas essenciais do pensamento oferecendo um projeto apenas teórico sobre a experiência vivida. Varela e colaboradores avançam na direção da exploração empírica da experiência tendo como elementos centrais de investigação a atenção e a consciência por meio dos quais é possível constatar a natureza atuacionista da experiência (VARELA, *et al*, 1991).

A reconceitualização atuacionista da cognição e da experiência humana causou uma revolução na pesquisa em Ciências Cognitivas. Na concepção atuacionista a experiência vivida não advém de uma interação passiva e de um mundo pré-dado, pois o mundo em que vivemos depende de nossa estrutura biológica que especifica o meio em que vivemos (VENÂNCIO; BORGES, 2006, p. 32)

3.3.3 Distinções entre a compreensão atuacionista, cognitivista e conexionista da experiência vivida

Enquanto a compreensão atuacionista da experiência vivida é não representacionista a do cognitivismo e o conexionismo são representacionistas. Segundo os representacionistas a representação funciona como uma ponte entre o mundo e a experiência, trata-se de uma versão modificada do mundo. Desse modo, podemos experienciar o mundo porque deles possuímos representações em nossa mente. Para a primeira geração das Ciências Cognitivas, divulgadora do modelo computacional da mente, o representacionismo significava, acima de tudo, uma necessidade metodológica. Afinal, sem representação não há computação. (ALVES; VALENTE, 2021, p. 99)

Como os cognitivistas, os conexionistas tendem a ser internalistas. Isso significa que acreditam que os processos cognitivos estariam exclusivamente dentro dos indivíduos. Para os internalistas mais radicais, a mente existe independente do mundo externo e pode ser entendida sem qualquer necessidade de recorrermos ao mundo externo. Elementos como dor poderiam ser independentes do corpo, tal qual ocorre, por exemplo, em alguns casos documentados sobre “membros fantasmas” em que o indivíduo sente dor no “braço” sem necessariamente ter um braço. (ALVES; VALENTE, 2021, p. 98)

O atuacionismo defende que em muitas situações a experiência vivida não é mediada por representações, mas ocorre pelo processo de enação, sendo a ação guiada pela percepção. Enquanto a corrente cognitivista e conexionista entendem que a inteligência consiste na capacidade de resolver problemas previamente especificados, o atuacionismo entende que os problemas são construídos no próprio processo cognitivo. A geração de estudos atuacionistas postula que a experiência humana não pode ser entendida sem uma perspectiva sistêmica, excluindo-se o meio ambiente, o corpo e elementos históricos ou estudando-os separadamente. Isso difere da compreensão que a experiência é um mero processamento de informações pré-dadas. (VARELA *et al*, 1991, p. 138).

É possível concluir que a resposta diante da pergunta sobre o que é a experiência vivida varia do cognitivismo e conexionismo para o atuacionismo. O atuacionismo considera que a experiência vivida é um agregado psicofísico que se dá por meio de um acoplamento estrutural que produz o mundo e funciona por meio de uma rede sensório-motora interconectada. Essa compreensão é ausente no cognitivismo e no atuacionismo que se pautam na tese de que a experiência advém de representações do mundo captadas por nossas capacidades perceptivas.

De acordo com Varela e colaboradores (1991), sem os *insights* do atuacionismo, as Ciências Cognitivas serão incapazes tanto de explicar a cognição e a experiência vivida como de construir artefatos cognitivos verdadeiramente inteligentes. Contudo, mais do que *insights*, Varela também contribuiu para o surgimento de um novo método investigativo nas Ciências Cognitivas. Esse método, após algumas atualizações, é atualmente denominado microfenomenologia e possibilita o estudo direto da experiência vivida. Conforme apresentação detalhada no capítulo cinco, o presente trabalho,

orientando-se por um critério de consonância teórico-metodológica, além de fundamentar-se na compreensão de Varela, também optou pelo uso da microfenomenologia como ferramenta investigativa. Antes de explicar o método microfenomenológico, apresenta-se no próximo tópico o desenho desta pesquisa e o contexto dos estudos aqui realizados.

4. DESENHO DA PESQUISA E CONTEXTO DOS ESTUDOS

4.1 DESENHO DA PESQUISA

As demandas inerentes ao fenômeno investigado nesta tese levaram a organização de dois estudos complementares. O estudo um é de caráter qualitativo exploratório e adotou como método a microfenomenologia e o estudo dois é de caráter quantitativo descritivo e se deu através do método de pesquisa intervenção. Esse desenho de pesquisa se deve ao fato da questão central aqui perseguida ter um aspecto de natureza qualitativa que refere-se a aferição de um fenômeno de experiência vivida e outro aspecto de caráter mais quantitativo que refere-se ao desempenho na aprendizagem de história atingindo por estudantes sob a influência de uma didática da história imaginativa.

Segundo Creswell (2014), uma das vantagens de promover uma pesquisa que contemple a abordagem qualitativa e quantitativa de forma combinada, buscando a integração dos dados, é minimizar os potenciais pontos fracos de cada método (CRESWELL, 2014). Além disso, o ineditismo do método microfenomenológico na pesquisa brasileira reforça a pertinência de uma pesquisa que também contemple a abordagem quantitativa. Afinal, a complementação do estudo microfenomenológico com a pesquisa intervenção, conforme realizado no presente estudo, aumenta a consistência dos dados levantados e conseqüentemente a confiabilidade dos resultados obtidos.

O estudo um buscou compreender *“Como é a experiência de imaginação histórica docente ao compartilhar uma narrativa histórica no contexto da aula de história?”*; e *“Como é experiência de imaginação histórica discente ao recepcionar uma história narrada pelo professor?”*. O estudo dois, em caráter complementar, visou responder: *“Qual o desempenho dos estudantes ao aprender temáticas históricas em um contexto de engajamento imaginativo docente e do contato com narrativas históricas imagináveis?”* e

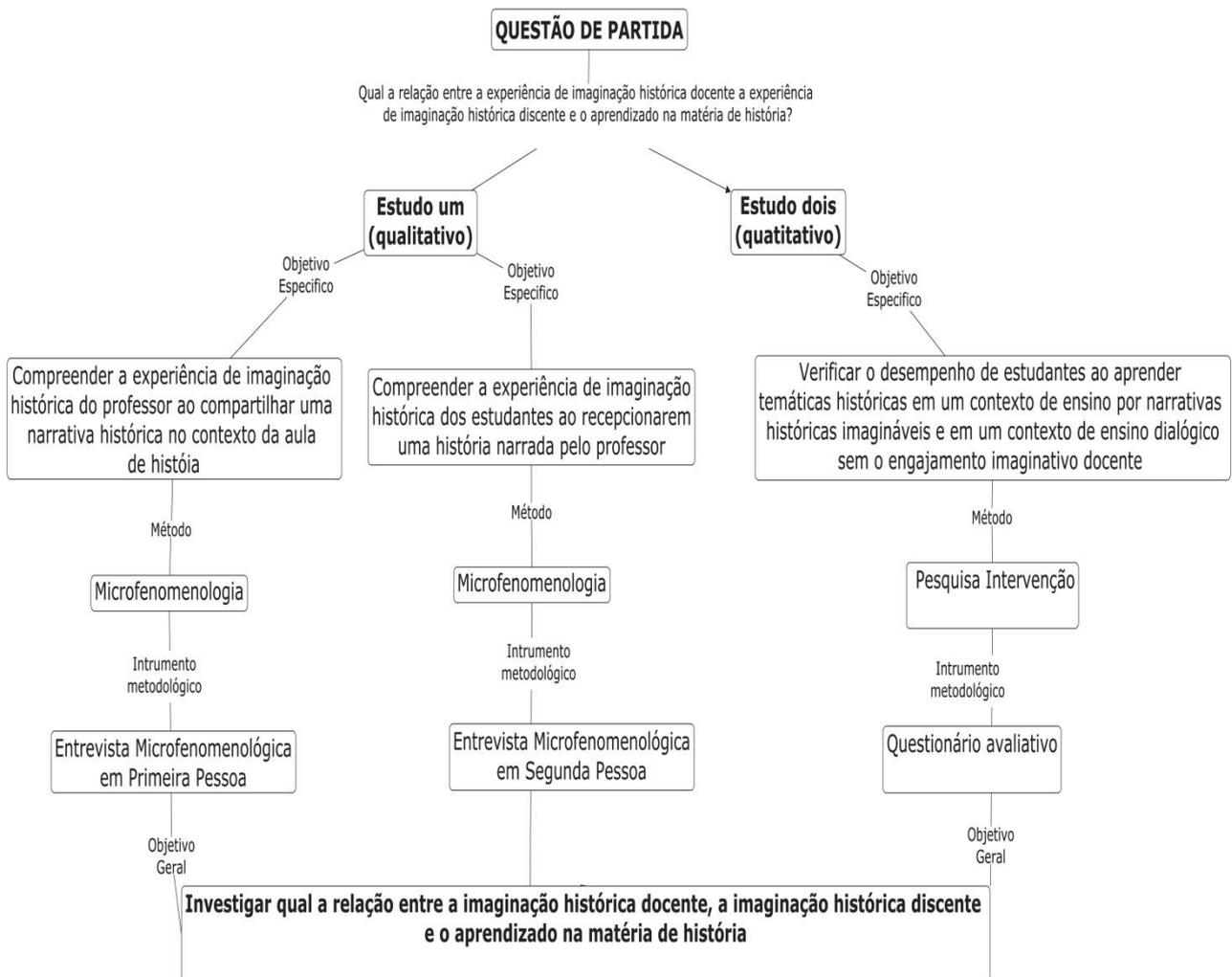
“Qual o desempenho dos estudantes ao aprender temáticas históricas sem o contexto de engajamento imaginativo docente e sem o contato com narrativas históricas imagináveis?”

Reitera-se que as perguntas qualitativas e quantitativas referidas são derivações da questão principal: “Qual a relação entre a experiência de imaginação histórica docente, a experiência de imaginação histórica discente e o aprendizado na matéria de história?”

Feito a coleta de dados quantitativos e qualitativos, as informações levantadas foram analisadas, comparadas e integradas na fase de interpretação dos dados. Esse desenho de pesquisa proporcionou uma visão ampla do fenômeno estudado.

A figura cinco apresenta uma síntese imagética da abordagem e das escolhas metodológicas adotadas.

FIGURA 5- Desenho metodológico da pesquisa.



FONTE: Autor, 2024.

O estudo um foi realizado em uma sala de aula de 9º ano em uma escola da rede Waldorf. O estudo dois manteve a primeira escola e acrescentou como *locus* investigativo mais uma sala de aula de 9º ano de um colégio da rede Montessori.

4.2. ÉTICA NO ESTUDO

O estudo seguiu padrões éticos de pesquisa previstos na resolução CNS nº 510/2016, que dispõe sobre as normas éticas aplicáveis a pesquisas de Ciências Humanas e Sociais.

Respeitando o direito de confidencialidade manteve sob sigilo a identidade dos participantes bem como das instituições que serviram de *locus* investigativo. Os dados coletados foram utilizados exclusivamente para os fins dessa pesquisa não sendo utilizado em prejuízo aos participantes. Informou-se aos participantes sobre sua condição de voluntário e a possibilidade de desistência de participação da pesquisa a qualquer momento. Também foi solicitado aos pais dos participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido-TCLE (em anexo) e a assinatura dos participantes do Termo de Assentimento Livre Esclarecido-TALE (em anexo). Antes que optassem ou não por assinar, foram esclarecidos quanto à natureza da pesquisa, objetivos, métodos e informados quanto ao caráter voluntário da participação.

Além de seguir o disposto nos parâmetros oficialmente estabelecidos compreende-se que o comportamento ético deve estar presente em todo o processo da pesquisa. Desse modo, prezou-se pela idoneidade na interação com os participantes e *locus* de estudo, integridade na aplicação dos métodos, rigor científico na execução dos experimentos e honestidade na coleta, análise e exposição dos dados. A elaboração do estudo, bem como os resultados obtidos, foram submetidos a um processo exaustivo de monitoramento em várias etapas. Na etapa de elaboração, o projeto passou por um exame através da disciplina de doutorado “Seminário de Tese”. Nessa ocasião, um conjunto de doutores e doutorandos estabeleceram análises críticas para correções e aperfeiçoamento do projeto. Antes da implementação do estudo e coleta de dados a pesquisa submeteu-se a uma banca de pesquisadores especialistas que qualificaram o estudo para implementação. O estudo ainda foi acompanhado e monitorado em todas as

fases por orientação individual com vasta experiência de pesquisa no âmbito da educação.

O processo criterioso de constituição da pesquisa balizado por várias instâncias de acompanhamento e a postura individual de comprometimento científico alinhou o presente estudo com princípios éticos fundamentais e indispensáveis.

4.3 PARTICIPANTES

Os participantes incluídos são alunos e alunas de uma Escola Waldorf, e de um Colégio Montessoriano e respectivos professores. O grupo de estudantes da Escola Waldorf são no total 15 alunos, entre 14 e 15 anos, sendo 8 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. O grupo de estudantes selecionados do Colégio Montessoriano são no total 25 alunos, entre 14 e 15 anos, sendo 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. O autor do presente estudo, pesquisador participante, é docente na Escola Waldorf, formado em História com mestrado em Educação e doutorado em andamento em Educação. A professora participante do Colégio Montessoriano é formada em História, com mestrado profissional em Ensino de História e tem especializações em Neuropsicologia e Aprendizagem e Neuropsicologia e Educação Infantil.

4.3.1 Escola Waldorf (grupo experimental)

A pedagogia que norteia as escolas Waldorf foi fundada em 1919 pelo filósofo e educador austríaco Rudolf Steiner (1861-1925). O sentido da Pedagogia Waldorf resulta da Antroposofia, mas isso não significa que se leccione Antroposofia nas escolas Waldorf. A proposta pedagógica Waldorf considera a compreensão antroposófica do desenvolvimento da criança e reconhece que o aprendizado humano se dá a partir de capacidades cognitivas, afetivas e volitivas buscando o desenvolvimento do ser integral.

Numa escola Waldorf, o corpo docente é uma comunidade de professores autônomos que só são responsáveis perante sua própria consciência. Atuam com liberdade sem corresponder a dependência em relação a um diretor, pois não existe esse cargo no sentido tradicional do termo (LANZ, 1990).

Segundo Rudolf Steiner, a vida não decorre de forma linear, mas em ciclos de aproximadamente sete anos. As características e impulsos de cada setênio são considerados e a relação aluno-professor é o cerne do processo da educação Waldorf. Até o 8º ano os alunos convivem com o mesmo professor, denominado professor de classe. A partir do 9º ano, quando os alunos geralmente concluem o segundo setênio, todas as matérias passam a ser dadas por professores especializados (STEINER, 1995).

O método didático da escola Waldorf é centrado no pensar, sentir e querer. O pensar é ligado à observação sensorial, ao conhecimento em geral e a representação mental. O sentir é dirigido a vivências de caráter geralmente artístico, específicas para cada idade, e o querer é incentivado por meio de atividades corpóreas que são realizadas em quase todas as aulas. Aliás, a arte tem um papel importantíssimo na educação Waldorf, por esse motivo permeia todo o processo de escolarização e contribuiu para o ensino de todas as matérias curriculares. As atividades artísticas apelam para o sentimento e à ação do aluno, nesse sentido o fazer artístico tem tanto valor pedagógico quanto terapêutico. Enquanto matéria do currículo, as artes recebem a mesma atenção que as demais sendo consideradas de igual importância para a formação do jovem.

Além das matérias tradicionais a escola Waldorf, *locus* desse estudo, tem em seu rol curricular trabalhos manuais, jardinagem, desenho de formas, marcenaria e antropologia. Entretanto, nos vários países cada escola desenvolve seu próprio currículo. O que não muda de país para país é o ensino em épocas. Ou seja, um segredo da Pedagogia Waldorf é concentrar o ensino de determinadas matérias durante mais ou menos quatro semanas, duas horas por dia, preferencialmente as duas primeiras horas do dia letivo. As outras horas do dia letivo são preenchidas por educação física, música, línguas estrangeiras e matérias artísticas. Terminada uma época, a matéria em questão é substituída por outra. Desse modo, ao invés de dividirem sua atenção constantemente entre uma matéria e outra os alunos vivenciam com mais profundidade o mesmo assunto (LANZ, 1990, p.88-122).

Cabe destacar que, assim como as atividades artísticas, o ato da imaginação tem um papel protagonista dentro da Pedagogia Waldorf. Na perspectiva de Steiner a educação não se limita ao âmbito exclusivamente intelectual. A imaginação, a intuição e outras sensibilidades não são colocadas em oposição à atividade lógico-racional, mas como dimensões igualmente importantes para se desenvolver no processo educativo. Na

maioria das vezes, os conteúdos são ensinados através de narrativas ricas em detalhes de modo que um processo imaginativo é desencadeado nos alunos. Mas, além de função didática a imaginação tem, segundo Steiner, uma função de ampliar o horizonte e possibilitar contato com níveis da realidade que através do pensar racional são inacessíveis. A imaginação trata-se, portanto, de um ato que também está ligado ao processo de conquista de um espírito livre (STEINER, 1995, p. 33-35).

O movimento Waldorf é considerado um dos maiores movimentos educacionais independentes do mundo. Conta com escolas localizadas em mais de 60 países de todos os continentes. No Brasil o número de escolas Waldorf é de mais ou menos 88 escolas filiadas a Federação de Escolas Waldorf e mais 170 estão em processo de filiação.

A Escola Waldorf que serviu de *locus* para o presente estudo busca seguir todos os princípios da educação Waldorf conforme as descrições supracitadas.

4.3.2 Colégio Montessoriano (grupo controle)

O Colégio Montessoriano é uma tradicional instituição de ensino privado, faz parte de uma organização católica e conta com escolas em diversos países. O crescimento dos Colégios Montessoriano converge com a implementação, até então inédita no Brasil, do método Montessori. Esse método, que é um conjunto de práticas educacionais, foi idealizado pela médica e educadora italiana Maria Montessori ⁸.

Maria Montessori (1870- 1952), aos 26 anos, tornou-se a primeira mulher na Itália a formar-se em medicina. Seu primeiro trabalho foi com crianças deficientes mentais internados em asilos. Após sua experiência com crianças deficientes Montessori teve contato com outras escolas e se horrorizou com o que viu. A matéria se aprendia decorando e as crianças que não aprendiam rápido eram taxadas como preguiçosas. Os alunos sentavam eretos em suas carteiras sem o direito de se mexer e os professores falavam com rudeza. Montessori percebeu que muitos métodos que usava com crianças deficientes poderiam ser adaptados para crianças de outras escolas que havia visitado. Dizia que as crianças gostam de aprender desde que tenham os materiais e as experiências adequadas. A partir de então, Montessori desenvolveu um conjunto de ideias que deu origem ao que ficou conhecido com Método Montessori (POLLARD, 1990, P. 25).

⁸ Histórico – Congregação das Religiosas de Nossa Senhora de Sion». www.sion.com.br. Consultado em 18 de agosto de 2021.

As escolas montessorianas preparam o ambiente escolar e possuem materiais próprios de ensino desenvolvidos cientificamente. Os materiais sensórios permitem uma diversidade de experiências as crianças com o uso do tato, visão audição e o olfato. Permitem à criança trabalhar em seu próprio ritmo, respeitando sua individualidade e ao mesmo tempo estimulando trabalho em grupo. Em classes de idades mistas os alunos se desenvolvem um com a ajuda do outro, uma criança maior pode ajudar uma criança menor.

No ambiente escolar montessoriano não se estimula a competição. Os alunos são avaliados individualmente por conceitos e não por notas quantitativas. Estimula-se a liberdade individual o autodesenvolvimento e a autorealização. A criança pode escolher sua ocupação, conversar ou não fazer nada. Entretanto, sua liberdade deve ter como limite o interesse coletivo. O professor deve mediar o comportamento da criança em tudo que pode prejudicar o próximo (MONTESSORI, 1965, p. 45).

Segundo Maria Montessori, as crianças sabem mais do que ninguém como devem ser ensinadas. A ideia de que a educação começa na criança, não no professor, se tornou um importante fundamento na educação das crianças menores. O método Montessori enfatiza o movimento preciso e ordenado, busca promover o conhecimento científico, estabelece um ambiente de liberdade e respeito, estimula que o aluno seja ativo e concebe o professor como sendo, acima de tudo, um observador (LENVAL, 2018). Acredita-se que para o intelecto se desenvolver há necessidade de atividade espacial e movimento, por esse motivo muitas atividades de várias áreas são executadas com as mãos, a mão é auxiliar do cérebro (STANDING, 1998).

Montessori queria um mundo novo construído por um novo homem. Se referiu a sua pedagogia como sendo uma educação cósmica que significa ajudar as forças próprias do ser que se realizam na criança e as tornam em homens para a paz. Para isso, é importante também, que o professor se prepare com autoconhecimento, tenha consciência da sua maneira de falar, dos seus preconceitos, das suas ações, das suas emoções. Assim poderá se transformar e, também, transformar a sua prática. Em síntese a Pedagogia Montessori pode ser resumida em seis princípios: Autoeducação, Educação Cósmica, Educação como Ciência, Ambiente preparado, Adulto preparado, Professor acompanhador e Criança Equilibrada (MONTESSORI, 1965).

Os professores treinados no curso de Maria Montessori espalharam-se pela Europa, Grã-Bretanha, EUA e o Método Montessori tornou-se oficial nas escolas públicas da Itália e Suíça. Muitas escolas foram fundadas no México, Índia, China, Coréia, Argentina e outros países (POLLARD, 1990, P. 42). No Brasil, o primeiro Colégio Montessoriano foi fundado em 1901 na cidade de São Paulo. O colégio Montessoriano, *lócus* do presente estudo, foi pioneiro ao implantar o método Montessori na região Sul do Brasil. Em 1970 adotou também o Romain, uma proposta complementar na educação de seus alunos. O Romain trata-se de exercícios psicomotores, gráficos, manuais e movimentos executados em grupo e busca integrar os aspectos intelectual, afetivo e motor desenvolvendo habilidades como foco, organização, inteligência emocional e perseverança.

4.4 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE AS INSTITUIÇÕES SELECIONADAS

As características institucionais de uma escola podem influenciar no que ocorre dentro da sala de aula e no desempenho dos estudantes. Dimensionar o quanto tais características influenciam é uma tarefa difícil. Desse modo, visando igualar ao máximo as características institucionais que podem influenciar na aprendizagem dos estudantes, a presente pesquisa buscou instituições com perfis correspondentes para servirem de grupo controle e grupo experimental. Esse cuidado quanto a compatibilidades dos *lócus* de estudo previne potenciais distorções que poderiam ocorrer na análise de dados caso a coleta fosse feita em instituições muito diferentes. Entretanto, mesmo selecionando escolas correspondentes é natural que haja algumas diferenças institucionais.

De acordo com a tabela quatro, há uma série de convergências quanto ao modelo de ensino da Escola Waldorf e do Colégio Montessoriano. Ambas as instituições propõem um ensino significativo, concebem o estudante como ser ativo no processo de aprendizagem e entendem que o desenvolvimento da inteligência se dá pela complementariedade entre atividades intelectuais e atividades não intelectuais. O autoconhecimento docente, incentivado pela pedagogia Waldorf e pela pedagogia montessoriana, é tido como um elemento de grande valor e impacto na atuação em sala de aula. A compreensão de que o estudante é um ser com várias dimensões não

hierárquicas e que precisa ter seu impulso de liberdade respeitado também é uma convergência entre as concepções educacionais das instituições.

QUADRO 4- Semelhanças e diferenças entre os *lócus* de estudo

	Escola Waldorf (grupo experimental)	Colégio Montessoriano (grupo controle)
Semelhanças	<p>-São norteados por pedagogias convencionalmente denominadas “alternativas”. Ou seja, buscam oferecer formas inovadoras de ensino-aprendizagem.</p> <p>-Atendem públicos advindos majoritariamente de classe média/alta, mas possuem bolsas para classe baixa</p> <p>-Não estimulam a competição entre os estudantes</p> <p>-Privilegiam um ensino vivo e não a decoreba</p> <p>-Focam no desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional sem estabelecer hierarquia entre essas dimensões</p> <p>-Avaliam os alunos individualmente tendo como referencia o processo de evolução particular de cada um.</p> <p>-Estimulam a liberdade individual e o autodesenvolvimento dos estudantes</p> <p>-Entendem que para a inteligência se desenvolver há necessidade de atividades não só racionais, mas também manuais.</p> <p>-Consideram fundamental que o professor se prepare não só intelectualmente, mas também tenha uma disciplina de autoconhecimento. Assim poderá educar adequadamente não só pelo que fala, mas também pelo que é.</p> <p>-Concebem o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem</p>	
Diferenças	<p>- O Colégio Montessoriano é privado e a Escola Waldorf é privado-associativa.</p> <p>- O Colégio Montessoriano é gerido por um modelo habitual de gestão (diretoria, coordenações pedagógicas e secretaria) a Escola Waldorf é gerida por um modelo sociocrático (pais e professores organizam a gestão escolar em conjunto).</p> <p>- O Colégio Sion possui uma estrutura ampla (quadra aberta e outra coberta, laboratório de informática sofisticado, salas grandes com aparelho multimídia, local específico para biblioteca, dois pisos com elevador, espaço para refeitório e auditório para realização de eventos) enquanto a Escola Waldorf possui uma estrutura mais restrita (terreno pequeno, uma única quadra aberta, não possui laboratório de informática específico para os alunos, os livros da biblioteca ficam distribuídos entre as salas e dividem espaço com outros materiais e não possui espaço específico para realização de eventos como palestras).</p> <p>- No Colégio Montessoriano os estudantes são ensinados por professores especialistas a partir do sexto ano. Na Escola Waldorf os estudantes são ensinados por especialistas só a partir do nono ano sendo acompanhados até o oitavo ano pelo mesmo professor que leciona todas as matérias.</p>	

Fonte: Autor, 2024.

As diferenças mais significativas entre a Escola Waldorf e o Colégio Montessoriano, conforme elencado na tabela quatro, são de ordem administrativa e relacionadas à estrutura física. Tais diferenças em algum grau podem até impactar no desempenho dos estudantes, mas certamente, são menos influentes na promoção do aprendizado do que fatores relacionados à dimensão pedagógica. Dentre esses fatores pedagógicos elenca-se, na tabela quatro, o modelo de acompanhamento docente no progresso estudantil. Enquanto no Colégio Montessoriano os alunos tem contato com professores especialistas a partir do sexto ano, na Escola Waldorf os alunos são acompanhados pelo mesmo professor durante oito anos e só tem aulas com especialistas a partir do nono ano. É difícil mensurar o impacto favorável ou desfavorável que essa diferença de ordem pedagógica pode exercer no desempenho estudantil. Entretanto, é razoável especular que ter um único professor do primeiro ao oitavo ano favorece o desenvolvimento de formas efetivas de como ensinar considerando a peculiaridade de cada estudante. Mas, por outro lado, ter professores especialistas desde o sexto ano tende a favorecer a qualidade do que é ensinado uma vez que o professor especialista foi treinado exclusivamente para dominar os assuntos que leciona.

Por considerar que fatores de ordem pedagógica são as variáveis mais relevantes para correta interpretação dos dados coletados nesta investigação, além das informações já elencadas na tabela quatro, detalha-se a seguir a intervenção didática realizada na Escola Waldorf (grupo experimental), bem como, a dinâmica das aulas ministradas no Colégio Montessoriano (grupo controle).

4.5 INTERVENÇÃO DIDÁTICA

A intervenção didática realizada pelo pesquisador participante consistiu em cinco aulas, sobre a Segunda Guerra Mundial, lecionadas na Escola Waldorf entre o dia 02 a 27 de maio de 2021. Na primeira aula contextualizou-se a ascensão e o domínio do comunismo na Rússia, a segunda aula situou a origem, ascensão e principais características do fascismo italiano, a terceira aula referiu-se a origem ascensão e principais características do nazismo, na quarta aula discorreu-se sobre a entrada dos

EUA na guerra e na quinta aula ministrou-se conteúdo referente à “Operação Overlord” que levou ao “dia D”. A soma das horas aulas foi o total de cinco horas.

A intervenção didática na Escola Waldorf teve como método a didática imaginativa própria dessa escola. Paralelamente, aulas foram ministradas no Colégio Montessoriano pela professora responsável em uma turma do nono ano. As aulas do Colégio Montessoriano tiveram como norte didático o método normalmente utilizado por essa professora. Desse modo, apesar de tratarem dos mesmos assuntos pelo mesmo período de tempo, as aulas ministradas na Escola Waldorf, diferente das aulas ministradas no Colégio Montessoriano, tiveram a intervenção de uma didática imaginativa. Por meio dessa intervenção didática realizada na Escola Waldorf (grupo experimental) e não realizada no Colégio Montessoriano (grupo controle) foi possível levantar dados que possibilitaram um estudo sobre a relação entre a experiência de imaginação histórica docente, a experiência de imaginação histórica discente e o aprendizado de história.

Os dados obtidos alimentaram a fase qualitativa e a fase quantitativa do presente estudo. A coleta de dados qualitativos considerou apenas a aula ministrada na Escola Waldorf sobre “o dia D” e se deu por meio de entrevistas microfenomenológicas com o pesquisador participante e com dois estudantes voluntários. As entrevistas foram realizadas seis meses após a intervenção didática realizada. A coleta de dados quantitativos considerou as aulas ministradas em todos os dias, tanto na Escola Waldorf como no Colégio Montessoriano, e se deu por meio de um questionário longitudinal com perguntas relacionadas aos temas abordados ⁹.

4.5.1 Didática imaginativa implementada no grupo experimental

Todas as aulas ministradas pelo pesquisador participante, norteadas por um método imaginativo de ensino, foram regidas por três etapas sequenciais, conforme previsto pela própria pedagogia Waldorf: pensar, sentir e agir. Para exemplificar cada uma dessas etapas e a didática imaginativa empregada considerou-se a seguir o plano de aula referente à unidade temática “O dia D”.

⁹ Para ter acesso ao questionário, consultar anexo VII.

FIGURA 6- Plano de aula sobre o dia D/Escola Waldorf

PLANO DE AULA SOBRE “O DIA D”		
24/ 05 /2022		
Professor: Juliano Mainardes Waiga		
Estrutura Curricular		
Modalidade / Nível de Ensino	Componente Curricular	Tema
Ensino Fundamental: 9º Ano	História	O dia D
Estruturada Aula		
<ul style="list-style-type: none"> • 1º- Momento (Pensar) -Relembrar os conteúdos da aula anterior 10 min • 2º- Momento (Sentir) - Aula narrada sobre o dia D 20 min • 3º Momento (Agir) - Tarefa: escrever texto sobre “A entrada dos EUA na Segunda Guerra Mundial” de acordo com tópicos do quadro 20 min 		

Fonte: plano de aula elaborado pelo autor, 2024.

Além de exemplificar as etapas das aulas, cita-se o plano de aula sobre “O dia D”, pois os dados qualitativos levantados provêm de entrevistas relacionadas à imaginação histórica tida pelo professor e pelos estudantes durante essa aula.

Conforme pode-se observar no plano de aula, as etapas do pensar (primeiro momento) e do agir (terceiro momento) referiram-se ao conteúdo trabalhado na aula anterior. A etapa do pensar pressupôs certo recuo dos estudantes em relação aos conteúdos a fim de que produzissem representações mentais e elaborassem conceitos. Na etapa do agir, os estudantes foram levados a exercitar o conhecimento obtido na aula anterior por meio de uma atividade de produção de texto.

A etapa do sentir (segundo momento) foi destinada ao ensino de temas ainda não estudados do conteúdo. Essa etapa costuma ser norteada por narrativas históricas detalhadas que geralmente tem como fio condutor a biografia de personagens históricos. No caso da aula sobre “O dia D”, o plano previa que:

FIGURA 7- Resumo do plano de aula sobre o dia D/Escola Walforf

<p>Resumo</p> <p>O professor deve inicialmente descrever sobre como a expansão alemã levou ao estabelecimento de uma muralha de defesa no atlântico. Na sequência o professor deve expor a origem e desenvolvimento do plano Overlord como uma tentativa dos aliados de ultrapassar a barreira do atlântico e reconquistar territórios até vencer por completo os alemães. Cada fase e estratégias adotadas para o desembarque na costa da Normandia devem <u>ser detalhadamente descritas a fim de estimular a imaginação histórica dos estudantes</u>. O dia D deve ser enfatizado como um momento decisivo dentro do contexto da Segunda Guerra Mundial.</p> <p>Estratégias e recursos da aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição Narrativa imaginativa - Mapa desenhado no Quadro

Fonte: plano de aula elaborado pelo autor, 2024.

A narrativa contada pelo professor, sobre a “Operação Overlord” e “O dia D”, começou ilustrando o avanço do exército nazista no território da URSS e a grande pressão exercida pelo exército alemão:

FIGURA 8- Texto referência do plano de aula sobre o dia D/Escola Waldorf

<p><u>Texto referência:</u></p> <p>Os aliados estavam dispostos a enfrentar o exército nazista e a ganhar a Segunda Guerra Mundial. Desde 1941, os soviéticos, que estavam sofrendo horrores para deter e fazer os nazistas recuarem da URSS, vinham clamando para que seus aliados ocidentais, os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, abrissem um frente no ocidente para aliviar a fortíssima pressão que o exército alemão exercia sobre o território russo. Desde que ocorrera a invasão do solo soviético em 22 de julho de 1941, as forças armadas alemãs havia conquistado imensas fatias do território russo.</p>
--

Fonte: plano de aula elaborado pelo autor, 2024.

Essa etapa do sentir buscou mobilizar enfaticamente o uso da imaginação dos estudantes de modo que pudessem vivenciar o máximo possível dos eventos históricos apresentados. Conforme referido em outro tópico, dentro da proposta Waldorf o uso da imaginação é essencial, isso faz com que o conhecimento tenha vida dentro do aluno e torna o aprendizado mais efetivo. Desse modo, o plano dos aliados para conter o exército

nazista não foi narrado rapidamente, mas minuciosamente detalhado a fim de que os estudantes pudessem construir internamente o clímax do momento:

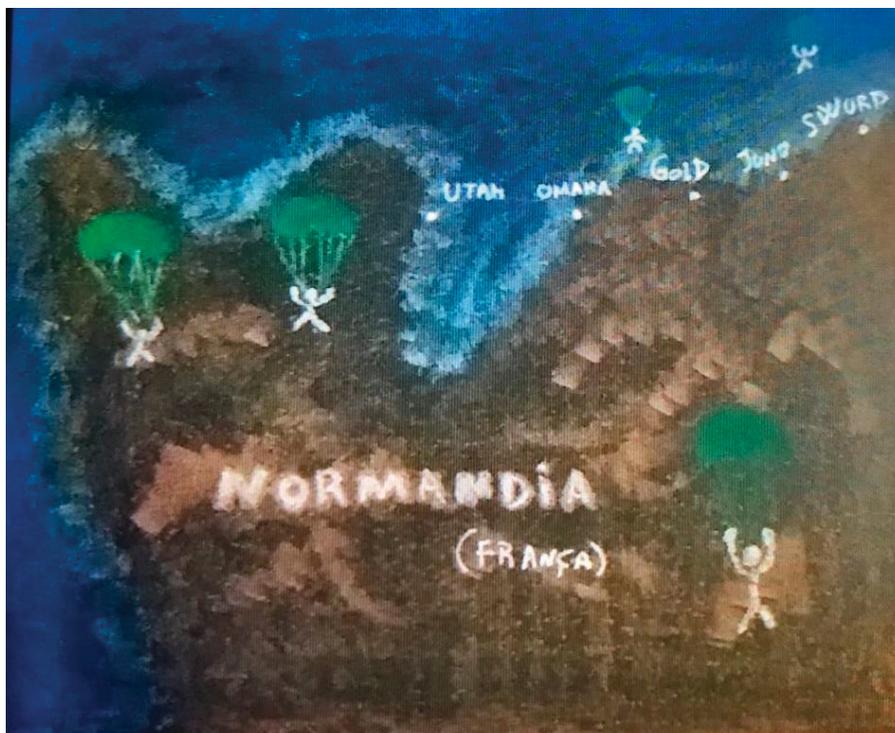
FIGURA 9- Excerto I do plano de aula sobre o dia D/Escola Waldorf

Para garantir o sucesso da Operação Overlord era necessário manter os alemães na incerteza. Os alemães estavam defendendo toda a costa da França. Mas era fundamental que eles não vissem qualquer razão para concentrar mais tropas na Normandia do que em outro setor qualquer. Os Aliados mantinham os alemães em dúvida. As previsões alemãs de que os desembarques ocorreriam num ponto ou em outro eram baseadas quase que exclusivamente em meros pressentimentos. O comandante supremo alemão na frente ocidental achava que os Aliados iriam efetuar a invasão através do estreito de Dover, porque ali à distância a ser percorrida era a menor que havia. Por conseguinte, ele fortificou o Passo de Calais mais do que qualquer outro setor. As ferrovias estavam sendo bombardeadas. As rodovias só podiam ser transitadas durante a noite.

Fonte: plano de aula elaborado pelo autor, 2024.

As localizações espaciais citadas na narrativa podiam ser imaginadas pelos estudantes a partir de uma referência desenhada pelo professor no quadro:

FIGURA 10– Desenho, feito na lousa, ilustrando o Desembarque na Normandia



Fonte: Autor, 2024.

A narrativa minuciosa sobre os fatos também serviu para manter a atenção dos estudantes devido à expectativa criada quanto ao sucesso ou não da Operação Overlord:

FIGURA 11- Excerto II do plano de aula sobre o dia D/Escola Waldorf

Os alemães começaram então a fortificar aceleradamente todas as praias. Eles achavam que o período em que teriam mais probabilidades de derrotar uma invasão era o das 48 horas seguintes ao primeiro desembarque. Mas, ainda não sabiam onde seria o primeiro desembarque. Os Aliados esforçaram-se ao máximo para garantir que a ignorância dos alemães quanto ao local de desembarque continuasse. Durante a primavera de 1944, o serviço secreto inglês lançou diversas iscas para os alemães, iscas que foram mordidas por diversas vezes. Informações falsas eram transmitidas propositalmente visando confirmar a opinião errada de que o desembarque aliado seria mesmo no Passo de Calais. Falsos planadores foram colocados em aeródromos no sudeste da Inglaterra, a única região do país que os aviões de reconhecimento. Falsas barcaças de desembarque foram ancoradas em portos do sudeste; insinuaram-se pistas, até mesmo canhões infláveis foram utilizados como engodo.

Fonte: plano de aula elaborado pelo autor, 2024.

O foco nesse momento do sentir foi descrever os eventos como se o professor tivesse “pintando um quadro histórico” na “tela mental” dos alunos. A exposição dos conteúdos não partiu de conceitos prontos e acabados, mas de um conjunto de informações que permitiu aos próprios estudantes a elaboração de conceitos, como “Operação Overlord” e o “Dia D”.

Considerando a teoria de Rudolf Steiner, fundador da Pedagogia Waldorf, o professor deve se esforçar para obter uma cosmovisão abrangente e oferecer uma ampla visão dos fatos históricos (STEINER, 2000, p. 57). Desse modo, é importante pontuar que todas as informações contidas no texto base do plano de aula não foram provenientes de um livro didático, mas de pesquisa autodidata em fontes diversas. O registro das informações só ocorreu depois da comparação de versões históricas a fim de que se chegasse à narrativa mais plausível possível sobre “O dia D”.

Cabe ressaltar que o texto base registrado no plano de aula não foi reproduzido *ipsis litteris* na sala de aula. O professor, tendo um domínio daquilo que é essencial no assunto histórico trabalhado, só precisou consultar o texto base por ele mesmo elaborado e fazer um exercício prévio de fixação dos detalhes. Dominando bem o tema do assunto a ser ensinado e tendo fixado mentalmente os detalhes o professor pode narrar os fatos e vivenciar imaginativamente os eventos retratados junto com os alunos em sala de aula.

A organização da aula em três etapas (pensar, sentir e agir) fez com que os alunos tivessem pelo menos três contatos, em momentos diferentes e através de atividades distintas, com o assunto lecionado. A primeira vez, no momento em que o conteúdo foi apresentado via narrativa oral, a segunda por meio das retrospectivas realizadas no início da próxima aula e a terceira durante a atividade realizada ao fim da próxima aula. Para ver na íntegra o plano de aula aqui exemplificado, vide o anexo VIII da seção de anexos desse trabalho.

4.5.2 Aulas ministradas no grupo controle

As aulas ministradas no Colégio Montessoriano, pela professora dessa instituição, ocorreram entre o dia 19 de abril a 09 de maio de 2022. Antes dessa data os alunos haviam feito uma visita ao Museu do Holocausto e tinham estudado sobre o surgimento dos regimes totalitários Europeus. A partir do dia 19 de abril os alunos estudaram temáticas históricas como: expansão do nazismo, campos de concentração, a formação de alianças, pacto de não agressão, pacto de aço, a entrada dos EUA na guerra, o dia D e fatos que levaram ao início e fim da Segunda Guerra Mundial. Cada aula teve a duração de 50 minutos, sendo que a soma total das aulas ministradas, assim como no grupo experimental, foi de cinco horas aula.

Para ministração das aulas a professora responsável utilizou material em slides, exposição dialógica dos conteúdos, um livro didático de história e materiais audiovisuais. Os materiais audiovisuais auxiliares ora eram utilizados como desencadeadores do assunto, ora eram utilizados como uma forma de aprofundar o estudo dos conteúdos. No início de cada aula a professora geralmente levava os alunos a relembrar os assuntos trabalhados na aula anterior conectando entre si os assuntos estudados.

Ao iniciar a aula em que tratou sobre “O dia D”, por exemplo, a professora corrigiu junto com os alunos algumas questões que havia passado de tarefa de casa. As questões referiam-se a temas essenciais da Segunda Guerra Mundial trabalhado nas aulas anteriores, como a relação entre Nazismo e Segunda Guerra Mundial. Depois de fazer uma retrospectiva dos assuntos, corrigindo questões enviadas como tarefa de casa, a professora fez verbalmente uma pergunta que criou uma atmosfera para explicação de novos temas: “O que aconteceu para que o conflito da Segunda Guerra Mundial se

estendesse para Ásia e levasse EUA e Japão a guerrearem?” Após lançar essa questão, os alunos compartilharam verbalmente respostas parcialmente corretas que foram complementadas pela professora através de uma contextualização detalhada. Além de citar o desejo expansionista do Japão, os embargos americanos e o ataque a base de Pearl Harbor a professora aproveitou o momento para ilustrar, por meio de um mapa, diversos territórios afetados pela Segunda Guerra Mundial. As explicações da professora foram intercaladas com a participação de alguns estudantes. Um dos estudantes compartilhou informações referentes a um vídeo do *youtube* que aborda o conflito entre EUA e Japão na Segunda Guerra e comentou sobre “O dia D”. A professora aproveitou as informações compartilhadas pelo aluno para tratar sobre o assunto “O dia D”, conforme estava previsto. Depois de contextualizar sobre o recuo dos nazistas para Berlim e situar cronologicamente o dia D, uma nova questão é lançada pela professora aos estudantes: “Por que o desembarque dos países aliados na Normandia ficou conhecido como o dia D?” Um dos alunos compartilhou sua resposta, cuja qual, foi complementada pela explicação da professora.

Como se pode perceber, a partir da descrição da aula referente ao “Dia D”, a participação dos estudantes durante as aulas ocorreu frequentemente através de perguntas e respostas espontâneas. Cabe pontuar que em outras aulas, os estudantes também foram estimulados a participar por meio do uso de charges, imagens e fontes históricas primárias. A professora estimulava os alunos a refletir e construir conceitos através de indagações pertinentes aos temas históricos em estudo. Diante da manifestação de dúvidas, ao ser indagada pelos estudantes, a professora assumiu a postura de orientadora na busca por respostas.

Nos minutos finais, de algumas aulas, os estudantes foram levados a exercitar o conhecimento obtido por meio de atividades disponíveis no livro didático de história. Semanalmente, atividades extraclasse também eram solicitadas aos estudantes.

FIGURA 12- Exemplo de atividade extraclasse solicitada/Colégio Montessoriano

<p>Tema: Segunda Guerra Mundial</p> <p>Para casa: Assista ao vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RedndCHHtYc Copie as questões abaixo e responda em seu caderno: Cite e explique a principal causa da Segunda Guerra Mundial: O que foi a política de apaziguamento? Por qual motivo A URSS entrou na guerra ao lado dos Aliados? Por qual motivo os EUA entraram na guerra ao lado dos aliados? Cite 3 consequências da Segunda Guerra. Lembre-se: Copie os enunciados. Faça com capricho; Coloque a data, o tema e o número de guia em seu caderno. Para dia: 9ºA: 02/05; 9ºB: 05/05</p>

Fonte: guia de tarefas Colégio Montessoriano, 2024.

A posição ocupada pelos estudantes durante as aulas pode ser caracterizada como bastante ativa. Pois, além da elaboração de perguntas, os alunos também participaram através da expressão de comentários de modo que a dialogicidade atuou como um fator didático protagonista de todo o processo de aprendizado conduzido pela professora.

4.5.3 Semelhanças e diferenças entre as aulas ministradas em cada *lócus* de estudo

A tabela cinco elenca um conjunto de semelhanças e diferenças existentes entre as aulas ministradas na Escola Waldorf e no Colégio Montessoriano. Para um diagnóstico mais completo possível dessas semelhanças e diferenças considerou-se elementos como a formação dos professores, total de horas aulas ministradas, perfil de cada turma, participação dos estudantes, conteúdo ministrado, materiais utilizados, incidência de contatos com os assuntos, tarefa em sala, número de alunos, estrutura das aulas, comportamento dos estudantes, tarefas de casa, saídas pedagógicas, métodos de ensino e frequência dos alunos nas aulas.

QUADRO 05- Semelhanças e diferenças entre as aulas ministradas em cada instituição

		Escola Waldorf (grupo experimental)	Colégio Montessoriano (grupo controle)
Semelhanças	Formação dos professores	- Tanto a professora que lecionou as aulas no Colégio Montessoriano como o professor que ministrou aulas na Escola Waldorf possuem licenciatura em História e mestrado com ênfase em ensino de História.	
	Total de aulas	- O total de horas aulas lecionadas em ambas às instituições foi de 5 horas aula.	
	Perfil das turmas	- Ambas as turmas tem um perfil disciplinado com momentos pontuais de agitação. A relação entre professores e estudantes é marcada por uma atitude de respeito.	
	Participação dos estudantes	- Alguns estudantes, nas duas instituições, participavam espontaneamente das aulas a partir da elaboração de perguntas e respostas enquanto os demais só interagiam quando eram acionados pelos professores.	
	Conteúdo Ministrado	- Lecionou-se, em ambas as escolas, os seguintes assuntos relacionados à Segunda Guerra Mundial: regimes totalitários, holocausto, a formação de alianças, pacto de não agressão, pacto de aço, a entrada dos EUA na guerra, o dia D e fatos que levaram ao início e ao fim da Segunda Guerra Mundial.	
	Materiais Utilizados	- No Colégio Montessoriano utilizou-se um livro didático, slides com tópicos sobre os temas, imagens históricas, vídeo com testemunho ocular, vídeos explicativos, charges e a projeção de mapas. Na escola Waldorf utilizou-se imagens de personagens históricos, fotos de época, mapas desenhados no quadro, mapas impressos, charges, revistas e livros sobre os assuntos.	
	Contatos com os assuntos	- A turma do Colégio Montessoriano e a turma da Escola Waldorf tiveram contato com os temas pelo menos três vezes ao longo do ciclo de estudos: durante a explicação do assunto, na retrospectiva das aulas e na realização das atividades.	
	Tarefas de casa	- Os professores de ambas as escolas enviaram com frequência tarefas de casa para fixação dos conteúdos.	
Diferenças	Número de alunos	- A turma do Colégio Montessoriano tinha 25 estudantes e a turma da Escola Waldorf tinha 15 estudantes	
	Estrutura das aulas	- As aulas ministradas na escola Waldorf tiveram três fases sequenciais: 1º- retrospectiva do assunto estudado na aula anterior, 2º- apresentação de um tema novo e 3º-atividades sobre o assunto estudado na aula anterior. No Colégio Sion, na maioria dos dias as aulas ministradas tiveram a mesma estrutura da Escola Waldorf e em outros dias a fase da retrospectiva foi substituída pelo exercício de análise de fontes históricas, sobre os conteúdos	

(continua)

		Escola Waldorf (grupo experimental)	Colégio Montessoriano (grupo controle)
Diferenças	Número de alunos	- A turma do Colégio Montessoriano tinha 25 estudantes e a turma da Escola Waldorf tinha 15 estudantes	
	Estrutura das aulas	- As aulas ministradas na escola Waldorf tiveram três fases sequenciais: 1º- retrospectiva do assunto estudado na aula anterior, 2º- apresentação de um tema novo e 3º-atividades sobre o assunto estudado na aula anterior. No Colégio Sion, na maioria dos dias as aulas ministradas tiveram a mesma estrutura da Escola Waldorf e em outros dias a fase da retrospectiva foi substituída pelo exercício de análise de fontes históricas, sobre os conteúdos.	
	Tarefas em sala	- As tarefas em sala na Escola Waldorf foram majoritariamente de atividades artísticas como: desenho livre, cópia de imagens, elaboração de charge e criação de poema. As tarefas em sala do Colégio Montessoriano foram majoritariamente atividades de perguntas e respostas	
	Saída pedagógica	-Os alunos do colégio Montessoriano fizeram uma visita pedagógica ao Museu do Holocausto. Os alunos da Escola Waldorf não fizeram nenhuma saída pedagógica relacionada a temáticas que envolvem a Segunda Guerra Mundial.	
	Método de ensino	-O método de narração imaginativa protagonizou o ensino dos conteúdos na Escola Waldorf e o método dialógico de ensino protagonizou o ensino dos conteúdos no Colégio Montessoriano.	
	Frequência de alunos nas aulas	- Registrou-se mais ausências de alunos nas aulas do Colégio Montessoriano do que nas aulas da Escola Waldorf.	

FONTE: Autor, 2024.

Conforme pode-se perceber através da tabela cinco, o nível de formação e o domínio dos temas lecionados pelo professor que fez a intervenção na Escola Waldorf e pela professora atuante no Colégio Montessoriano são equivalentes. As turmas que exerceram o papel de grupo experimental e grupo controle também têm um perfil semelhante. Ambas podem ser caracterizadas como classes disciplinadas, respeitadas na relação com os respectivos professores e apresentaram a mesma média de participação espontânea durante as aulas. A quantidade de horas aulas ministradas, os materiais didáticos utilizados nas turmas, e o número de vezes que os estudantes entraram em contato com os assuntos também é correspondente. Os materiais didáticos utilizados, apesar de algumas vezes diferirem no formato, possibilitaram que os estudantes das duas turmas tivessem uma noção da localização geográfica dos fatos estudados e acesso a

fontes de época que facilitam a reconstrução do contexto histórico abordado. Ambos os professores passaram tarefas de casa para fixação ou complementação dos conteúdos.

As diferenças existentes entre as aulas ministradas em cada instituição são referentes ao número de estudantes nas turmas, estrutura das aulas, o modelo de tarefa solicitado em sala, saídas pedagógicas, frequência dos estudantes e principalmente o método de ensino aplicado. Algumas dessas diferenças puderam ser equalizadas por medidas adotadas pelo pesquisador. Por exemplo, ao considerar como dados válidos apenas os provenientes de questionários de alunos que vieram em todas as aulas e responderam em todas as etapas chegou-se ao número de 13 estudantes da Escola Waldorf e 14 estudantes do colégio Montessoriano. Além de equalizar a variável “frequência dos estudantes”, essa medida também evitou que o mal desempenho de estudantes em algumas questões, decorrente de não ter estudado conteúdos ministrados nas aulas em que faltou, fosse equivocadamente interpretado como incompreensão ou fraqueza relacionada ao método de ensino. No que diz respeito à diferença da estrutura das aulas, considera-se não ser de grande influência frente aos resultados finais obtidos. Isso porque na maioria das aulas a estrutura adotada por ambos os docentes foi à mesma consistindo em uma retrospectiva inicial, apresentação de um conteúdo novo e um encerramento com atividades relacionadas a conteúdos das aulas anteriores. As poucas vezes que a professora do Colégio Montessoriano substituiu a retrospectiva inicial pela análise de fontes primárias são correspondentes as vezes que o professor da Escola Waldorf substituiu a atividade final pela análise de fontes primárias relacionadas ao conteúdo que estava sendo trabalhado no dia. Ou seja, em momentos diferentes, mas ambas as turmas tiveram contato com fontes primárias.

A visita pedagógica ao museu do Holocausto, realizada pela turma do Colégio Montessoriano, possibilitou uma vivência extraclasse que os estudantes da Escola Waldorf não tiveram. Essa vivência extraclasse pode ter propiciado uma imersão mais íntima a atmosfera histórica da Segunda Guerra Mundial e conseqüentemente potencializada a compreensão de fatos relacionados ao período. Entretanto, em alguma medida o impacto desta atividade, que diferenciou o processo de aprendizado do Colégio Montessoriano, foi minorado pelas atividades artísticas solicitadas na última etapa de cada aula ministrada na Escola Waldorf. Tais atividades artísticas consistiram em desenhos históricos dirigidos, desenhos livres, elaboração de poemas e criação de

charges. Para pedagogia Waldorf a arte é um subsídio para o desenvolvimento do sentimento, da sensibilidade e do potencial afetivo dos estudantes (ROMANELLI, 2018, p. 242). Papel semelhante ao propiciado pela visita ao museu, no caso dos alunos do Colégio Montessoriano.

No que diz respeito à diferença no número de alunos entre as escolas não houve formas de equalização ou de minimizar eventuais efeitos que essa variável pode exercer. Uma turma menor tende a facilitar o acompanhamento individualizado e propicia um melhor atendimento das necessidades particulares de cada estudante. Entretanto, a diferença mais relevante entre as aulas ministradas no Colégio Montessoriano e na Escola Waldorf foi o método de ensino aplicado pelos professores. O método de narração imaginativa protagonizou o ensino dos conteúdos na Escola Waldorf e o método dialógico de ensino protagonizou o ensino dos conteúdos no Colégio Montessoriano. Conforme posto na presente pesquisa, essa diferença metodológica foi propositadamente pensada com o objetivo de se averiguar qual é o desempenho dos alunos ao aprender temáticas históricas através de narrativas históricas imaginadas e qual é o desempenho dos alunos ao aprender temáticas históricas sem narrativas históricas imaginadas. Ao considerar essa, que é a principal diferença entre as aulas ministradas no grupo experimental e no grupo controle, e as diferenças anteriormente ponderadas buscou-se construir condições adequadas para interpretação dos dados de modo que a análise feita nos tópicos posteriores seja ponderada e a mais assertiva possível.

5. ESTUDO UM- UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE IMAGINAÇÃO HISTÓRICA DO PROFESSOR E DA EXPERIÊNCIA DE IMAGINAÇÃO HISTÓRICA DOS ESTUDANTES

5.1 INTRODUÇÃO

Esta fase da pesquisa é de cunho exploratório. Visou compreender a experiência de imaginação histórica docente e discente no contexto de aulas de história ministradas por um viés enfaticamente imaginativo. A coleta de dados adotou o método denominado microfenomenologia a partir do qual entrevistas em primeira pessoa foram realizadas com o pesquisador participante e entrevistas em segunda pessoa foram realizadas com dois estudantes selecionados aleatoriamente. O ponto de vista da primeira pessoa consiste em

apreender a própria experiência vivida; uma postura em segunda pessoa explora a experiência vivida solicitando a expressão de outro sobre o que foi vivido (BRETON, 2015, p. 121). As entrevistas, com o professor e com os estudantes, foram realizadas na Escola Waldorf seis meses após a ministração das cinco aulas descritas no tópico anterior.

5.2 MÉTODO

5.2.1 Microfenomenologia

A Microfenomenologia é uma nova abordagem teórico-metodológica que permite explorar cientificamente e de forma direta a experiência vivida. Por muito tempo a experiência vivida foi excluída da investigação científica devido a imprecisão e inconfiabilidade dos métodos disponíveis. Mas, pesquisas microfenomenológicas recentes mostram que podemos apreender a descrever uma experiência vivida de maneira precisa e confiável (PETITMENGIN, 1999; BERGER, 2016; BRETON, 2015).

Francisco Varela, teórico do atuacionismo, inspirou o surgimento da microfenomenologia ao defender a ideia que para compreender o funcionamento da mente, além de estudo das atividades cerebrais era necessário a criação de um método rigoroso que se conecte à experiência humana. Por iniciativa de Varela, uma técnica de entrevista, denominada “Entrevista de Explicitação” “foi adaptada à investigação das ciências cognitivas e complementada por um método de análise e validação de dados, para se tornar microfenomenologia”¹⁰.

A técnica da “Entrevista de Explicitação” foi desenvolvida por Pierre Vermersch (1944-2020), psicólogo e psicoterapeuta francês, no contexto da década de 1980. Vermersch inspirou-se em conceitos e termos emprestados da fenomenologia de Husserl, da Programação Neurolinguística (PNL), Hipnose Ericksoniana e da teoria da consciência de Jean Piaget (1974). Segundo Vermersch, Piaget foi o teórico que estudou mais sistematicamente a lacuna entre o que tornou uma ação bem-sucedida e a consciência a *posteriori* dessa ação. Baseado no conceito piagetiano de “percepção consciente”

¹⁰ Baseado no site microfenomenologia. Disponível em: <https://www.microphenomenology.com/home>. Acesso 20 de setembro de 2021.

estabeleceu fases para tornar refletido um pensamento pré-refletido (VERMERSCH, 2006, 2007).

Em seus primeiros trabalhos Vermersch queria investigar em situações reais, com pessoas que tem problemas reais. Então, procurou alunos, na formação profissional, que precisavam aprender a ligar um aparelho complicado e passou a investigá-los em seu contexto real de aprendizado. Dessa investigação resultou a tese *“Aprendendo como ajustar o osciloscópio catódico”*¹¹.

Foi na experiência obtida em sua tese que Pierre Vermersch encontrou inspiração para a criação da Entrevista de Explicitação. Essa técnica de entrevista consiste na explicitação do processo de desenvolvimento de ações. Ou seja, o objeto da entrevista sempre será a ação. Uma ação concreta ou operação intelectual quando descrita segue uma lógica temporal, sequência de realização e uma ordem lógica intrínseca à tarefa ou ação realizada. Desse modo, qualquer coisa que uma pessoa comunique pode-se contrastar com sua execução material.

Esse tipo de entrevista difere de todas as outras, que se limita a coletar o que o indivíduo diz, por três características fundamentais: 1) prioridade de referência à ação; 2) acesso a um tipo específico de memória, a memória de evocação e 3) consciência aguda do efeito que as perguntas feitas têm sobre o outro (efeitos perlocucionários). A entrevista de explicitação não se trata de “o que” o indivíduo diz, mas “como” o que o indivíduo diz permite saber o que ele fez. Isso não é lidar com representações, crenças ou opiniões, pois liga o que o indivíduo fala com a ação dele. Trata-se de procurar o que realmente existiu para a pessoa através de perguntas focadas na ação.

Conforme referido no início do tópico, a entrevista de explicitação foi apropriada e aperfeiçoada dando origem à microfenomenologia. Claire Petitmengin, aluna de Francisco Varela, foi a responsável por esse aperfeiçoamento. O método microfenomenológico, nos moldes postos por Petitmengin, pode ser dividido em três fases: a) coleta de descrições de experiências, b) análise e modelagem das descrições e c) comparação entre os modelos estabelecidos. O objetivo fundamental desse processo é chegar a fatores pré-reflexivos de uma experiência vivida de modo que o entrevistado descreva o que experimentou e não o que imagina que experimentou (PETITMENGIN, 2020). O

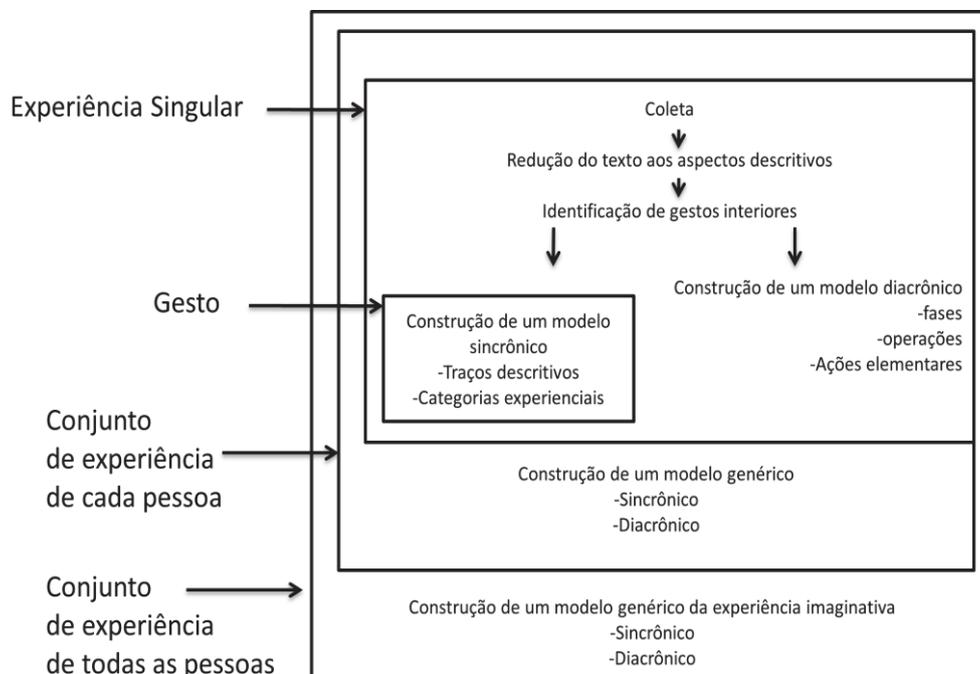
¹¹ VERMERSCH, P. Comment est né l'entretien d'explicitation. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ISQKNR7IJgl>. Acesso 28 de setembro de 2021.

pensamento pré-reflexivo não é inconsciente, mas também não se tornou consciente. Trata-se de uma dimensão profunda que parece situar-se na fonte do pensamento. Mas, é possível ter acesso a essa dimensão através de gestos interiores específicos como: estabilização da atenção, voltar a atenção de “o que” para o “como”, explorar as diferentes camadas da experiência e manter uma atitude de expectativa.

O procedimento para facilitar o acesso ao pré-reflexivo consiste na desaceleração da lembrança de determinada experiência do indivíduo conduzindo sua atenção para seu processo interno (PETITMENGIN, 2020).

A análise microfenomenológica utiliza dois eixos analíticos: o diacrônico e o sincrônico. O modelo diacrônico representa a estrutura temporal da experiência e permite a caracterização de sua gênese e desenvolvimento. O modelo sincrônico permite a caracterização da experiência. A comparação dos modelos é realizada através de modelos genéricos diacrônicos e sincrônicos (PETITMENGIN, 1999).

FIGURA 13- Síntese do método Microfenomenológico



Fonte: Baseado em Petitmengin, 1999, p. 58.

Na fase de pós-descrição é preciso resequenciar a descrição conforme a cronologia da experiência; delinear a estrutura diacrônica da experiência a fim de apontar suas principais fases e subfases e construir para cada fase uma estrutura sincrônica.

Fundamentado no método microfenomenológico de Petitmengin (1999, 2021) e no passo a passo sistematizado por Valenzuela-Moguillansky e Vásques-Rosati (2019), o presente estudo aplicou entrevistas em primeira e segunda pessoa. Conforme já pontuado, o ponto de vista da primeira pessoa consiste em apreender a própria experiência vivida; uma postura em segunda pessoa explora a experiência vivida solicitando a expressão de outro sobre o que foi vivido e a abordagem em terceira pessoa consiste coletar informação sobre o que foi vivido pelo outro a partir de observadores (BRETON, 2015, p. 121). No caso desse estudo, o ponto de vista em primeira pessoa tratou da apreensão da experiência do pesquisador participante e o ponto de vista em segunda pessoa tratou da apreensão da experiência dos estudantes participantes.

5.2.2 Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados qualitativos envolveu observações e anotações em diário de campo, entrevista microfenomenológica em segunda pessoa e entrevista microfenomenológica em primeira pessoa.

O pesquisador, ao observar suas próprias aulas de história, teve como finalidade registrar reações verbais e não verbais manifestas pelos alunos ao serem instruídos a partir de uma didática de ensino com forte apelo à imaginação.

Na entrevista microfenomenológica em segunda pessoa, buscou-se apreender como os estudantes descrevem e caracterizam suas experiências ao recepcionarem uma história imaginada e narrada pelo professor. Na entrevista microfenomenológica em primeira pessoa o pesquisador participante buscou apreender a própria experiência vivida ao imaginar e compartilhar uma narrativa histórica no contexto da aula de história. As entrevistas, tanto em primeira quanto em segunda pessoa, foram realizadas uma semana após a intervenção didática realizada sobre a segunda guerra mundial. Dois estudantes, selecionados de forma aleatória, participaram dessa fase qualitativa da investigação. O processo de coleta de dados ocorreu em maio de 2022.

Segundo Petitmengin (2020), extrair sentidos da dimensão pré-reflexiva através da microfenomenologia abre caminho para superação e reestruturação do ensino tradicional. Ao atentar-se para a profundidade pré-reflexiva, os métodos de ensino poderiam provocar gestos que acessam a “fonte dos pensamentos” e dão real sentido aos conteúdos. Esta abordagem de ensino, mais baseada na vivência do que na transmissão, permite que os estudantes entrem em contato com a profundidade de sua experiência e isso é capaz de reencantar a sala de aula (PETITMENJIN, 2020).

5.2.3 Entrevista Microfenomenológica

Há muitos fatores que tornam desafiador a aplicação da entrevista microfenomenológica. Acessar uma experiência vivida, seja na postura de primeira ou segunda pessoa, implica primeiramente na estabilização da atenção. Isso significa acalmar pensamentos aleatórios que tiram o foco. Por outro lado, só isso não é suficiente, afinal quando o sujeito consegue manter o foco da atenção em determinada atividade geralmente o faz com a expectativa nos resultados e perde a noção dos processos internos que ocorrem simultaneamente. Outra grande dificuldade é a confusão entre experiência e representação. Desse modo, numa entrevista microfenomenológica corre-se o risco do entrevistado substituir a descrição da própria experiência por uma representação da experiência.

Minha formação em Hipnose Ericksoniana, Psicologia Transpessoal e hábito de meditação são fatores que favorecem a utilização da microfenomenologia como método de coleta de dados. A linguagem ericksonianiana “vazia de conteúdo”, as cartografias da consciência proveniente de estudos da Psicologia Transpessoal e a introspecção exercitada por meio da meditação desenvolveram no autor da tese noções e habilidades semelhantes às exigidas pela entrevista microfenomenológica. Apesar disso, à aplicação precisa da entrevista microfenomenológica em primeira e segunda pessoa, foi necessário um grande esforço de aprofundamento teórico, participação em eventos sobre a técnica, a realização de um curso com a Dra. Camila Valenzuela, uma das aperfeiçoadoras do método microfenomenológico e muita prática prévia.

5.2.4 Entrevista em segunda Pessoa

A presente investigação encontrou em Vermersch (2006, 2010) e Petitmengin (2006, 2007, 2019) importantes recomendações, para superação das dificuldades presentes na utilização da entrevista em segunda pessoa, de modo que um indivíduo, mesmo sem treinamento, consiga tornar-se consciente de sua experiência e descrevê-la com precisão.

Em primeiro lugar, deixou-se claro ao entrevistado alguns pontos como o tempo aproximado que duraria a entrevista, a coleta de dados através de gravação, a garantia da confidencialidade, proteção dos dados e o objetivo de reunir descrições sobre uma experiência particular. O ambiente da pesquisa foi preparado de modo que entrevistador e entrevistado pudessem se sentar numa posição agradável. Um rápido exercício de relaxamento foi aplicado no entrevistado através da técnica *Body Scan* que consiste num relaxamento mental e físico a partir da conscientização do corpo, dos pés à cabeça, através da mente, como meio de perceber todas as sensações corporais. A partir disso, a conversa foi iniciada seguindo certos passos essenciais de uma entrevista microfenomenológica:

- a) Evocação- para o desenvolvimento do processo microfenomenológico é preciso acessar um tipo específico de memória, denominada memória de evocação. A memória de evocação possibilita reviver a experiência a ser estudada. Nesse sentido, o entrevistador exerce uma função de liderança para que a reconstrução espaço-temporal seja efetuada. Isso pode ser feito através do apelo ao sentido visual, auditivo, tátil, sinestésico e até mesmo olfativo de modo que a situação do passado torne-se mais viva ao sujeito do que a situação de entrevista a qual está vinculado. O estado de evocação não pode ser forçado, só ocorre voluntariamente. A intensidade do estado de evocação pode ser medida por fatores como mudança no tom de voz, fala lenta e contato visual direcionado ao horizonte (VERMERSCH, 2010; PETITMENGIN *et al.* 2019, 694).

- b) Reformulação- Consiste em repetir o que foi dito ou ouvido pelo entrevistado. A reformulação periódica e literal do que o entrevistado disse ajuda-o a estabilizar a atenção. Cada vez que houver uma digressão o entrevistador redireciona entrevista lembrando elementos já descritos sobre a própria experiência que está sendo estudada. Qualquer forma de indução pode influenciar e mudar o curso da entrevista, o entrevistado precisa ser levado a confiar em sua própria percepção sem avaliar a experiência. Durante a conversa um constante refinamento deve ser feito dos pontos imprescindíveis *“Você falou de X, pode dizer algo mais preciso sobre isso?”*
- c) Dimensão Satélite- Informações de contextualização, explicações, avaliações, comentários, suposições e conhecimento teórico que se afastam da visualização viva da experiência são chamadas de informações satélite. Tais informações podem ser útil apenas na circunstância da evocação, momento que se reconstrói o contexto da experiência. Depois que o estado de evocação desejado foi alcançado tais informações devem ser ignoradas sobre o risco de retirar o foco da experiência evocada. Portanto, se o entrevistado trazer informações satélites no decorrer da conversa o entrevistador pode fazer uma pergunta sobre uma atividade específica de modo que o foco seja direcionado novamente a experiência. A atualização repetida da evocação e o retorno a experiência evita que a entrevista torne-se um processo interminável de associações distantes do objetivo inicial (VERMERSCH, 2006).
- d) Escolha das palavras- Os verbos podem trazer mais informação para apreender a experiência do que os substantivos. Sendo assim, quando o entrevistado enuncia frases com substantivos o entrevistador pode devolver a frase na forma verbal: *“Você falou do aumento de sua imaginação. Como você imagina?”* As formulações de perguntas também devem buscar informações cada vez mais precisas. Se o entrevistado fala *“Quando imagino isso sinto algo no meio peito”* o entrevistador pode perguntar: *“Como sente isso? Você pode descrever?”*. Se durante a evocação houver resposta negativas como *“não sei”* a linguagem ericksoriana pode ser acionada da seguinte forma: *“você não sabe, o que você não sabe?”* ou *“como você sabe que não sabe?”*. A

realização de algumas perguntas também pode ajudar a trazer o entrevistado quando esse se refere à uma operação interior que está vaga. Isso pode ser feito por meio do uso de termos genéricos como “*este sentimento*”, “*aquilo*”, de forma a ajudar na concentração possibilitando que o pensamento consiga emergir da consciência de modo claro (PETITMENGIN, 2006).

- e) Registro de informações- O registro de informações verbais, para-verbais e não-verbais contribuiu para a condução da entrevista e para indicar ao entrevistador se o entrevistado está realmente acessando a experiência vivida. Informações verbais como uso do tempo presente e uso da primeira pessoa são indicativos de acesso a experiência. A desaceleração no ritmo da fala e palavras intercaladas são indicativos para-verbais de acesso a experiência. Olhar desfocados, direcionado para o espaço vazio ou para o horizonte são indicativos não-verbais de acesso a experiência. Essas pistas também podem ser usadas para procurar mais informações ex: “*Quando você está falando você olha para cima e para esquerda, o que você está fazendo enquanto olha para essa direção? Está acontecendo alguma coisa aí? Você vê algo?*” (PETITMENGIN, *et al*, 2007, p. 751)

A educação de memórias de evocação não ocorre de modo imediato, mas é fruto de uma atmosfera criada gradualmente. No caso das entrevistas realizadas, em primeira e segunda pessoa, essa atmosfera foi construída a partir de um conjunto de perguntas que partiram do geral para o específico, do superficial para os pormenores. Desse modo, antes de requerer informações que levassem a experiência de imaginação histórica vivida, perguntou-se sobre quais temas o entrevistado lembrava-se de ter estudado nas aulas de história. Dentre outros temas, como previsível, os entrevistados elencaram a “Operação Overlord”. A partir de então, indagações específicas foram realizadas sobre a aula na qual o assunto “Operação Overlord” foi estudado, como:

- Quando foi estudado esse tema? Onde você estava?
- Torne esse lugar presente novamente e quando você estiver lá diga: o que você vê? Você ouviu algo? Existem memórias físicas? Sentimentos?

- Enquanto começava a narrativa sobre o assunto o que você vê? De que perspectiva? Onde você está?
- Você escuta algo? Que altura?
- O que você está sentindo? Onde? Dentro ou fora do corpo? Como é a sensação?
- Como você define seu estado psicológico?

As indagações supracitadas buscaram situar o entrevistado no dia e local da aula referente à operação overlord, de modo que a experiência vivida naquele momento fosse mais presente do que a própria entrevista que estava sendo realizada. Para isso, além das exemplificadas, outras perguntas partiram de sentidos como a audição, visão, tato e olfato, pois, segundo o método adotado, é a partir da corporização da experiência que se pode capturar aquilo que foi vivenciado pelo entrevistado. Após esse processo, de situar corporalmente o entrevistado na experiência vivida, partiu-se para um aprofundamento microfenomenológico através de outras indagações, exemplo:

- Você disse ter elaborado imagens sobre o ato do desembarque do exército aliado na costa da Normandia. Como são essas imagens? Estão paradas ou em movimento? De qual perspectiva você vê? Tem cor ou é preto e branco?
- Como as ações estão organizadas? Qual a posição de cada elemento?
- As imagens possuem som? quais? que altura?
- O que você sente? Como é esse sentimento? Quanto tempo dura? De qual parte do corpo parece vir?
- Como está seu corpo enquanto narra essa imagem? Que impressões você sente?
- Qual seu estado psicológico?

Diferente do bloco de questões que situavam o entrevistado no dia e local da aula sobre à operação overlord, às questões anteriores buscaram situar o entrevistado na própria experiência de imaginação histórica da Operação Overlord. Esse formato de entrevista microfenomenológica, que visa acessar a experiência vivida a partir da corporização da experiência vivida e de memórias de evocação, ocorre como uma conversa aberta. Ou seja, pode até utilizar determinadas questões previamente estruturadas, conforme exemplificado, mas deve estar muito mais relacionada a dinâmica manifesta no momento da entrevista. Portanto, tendo como norte as regras de não indução como a linguagem neutra, a maior parte das questões surgem na hora e devem

se encaixar coerentemente na interlocução. O entrevistado não tem a função gerencial no sentido de controlar a conversa, mas a função de liderança no sentido de, em conjunto com o entrevistado, acessar a experiência a ser estudada.

As entrevistas realizadas atentaram-se o tempo todo para desviar a atenção de “o quê” e concentrar a atenção no “como”, conforme a “conversão fenomenológica” (PETITMENGIN, 2006, p. 233-239). Para que o entrevistado descrevesse sua experiência de imaginação na aula de história o entrevistador ajudou-o a mudar de um relato geral para o relato da vivência específica. Ademais, a escolha de uma experiência singular é uma etapa essencial na entrevista microfenomenológica.

5.2.5 Primeira Pessoa

As condições para apreender determinada experiência em segunda pessoa também devem ser respeitadas na entrevista microfenomenológica em primeira pessoa. A diferença entre as duas posturas é a condução de orientação. A entrevista em segunda pessoa é de orientação relacional e a entrevista em primeira pessoa ocorre segundo uma auto-orientação cognitiva. O informante, que está sozinho na auto-orientação, deve fazer um acordo consigo mesmo deixando claro o objetivo a ser perseguido. Esse pressuposto parte da ideia que somos povoados por vários eus, coidentidades, que podem se portar de modo dialógico. Assim como na postura em segunda pessoa, haverá momentos que o investigador participante precisará interromper divagações, fazer uma recapitulação e retomar o raciocínio (manobra de reencaminhamento) (VERMERSCH, 2007, p. 20-21).

Na entrevista em primeira pessoa uma parte da consciência do sujeito é testemunho real do processo de explicitação e exerce mais a função de um orientador amigável e exigente do que de um entrevistador. Para treinar essa postura o sujeito pode referir-se a si mesmo como se fosse outra pessoa, isso facilita o processo de evocação. O hábito de meditação e atividades como psicoterapia também contribuem para mobilizar uma consciência de si. A auto-explicação pode ter várias seções ao longo de um período de trabalho. É importante estipular um tempo exclusivo para a atividade isso evita que o processo seja tomado por vazios, interrupções excessivas ou indecisão.

Ao estabelecer um acordo consigo mesmo sobre o objetivo e o tempo da entrevista o pesquisador deve cumprir. Mesmo que tenha a sensação que já explorou o

máximo que poderia deve permanecer em modo de introspecção no tempo que resta. Segundo Vermersch (2007), isso abre espaço para abertura desfocada e para possíveis surpresas de informação. A escolha de uma experiência de referência a ser analisada pode ser feito de três formas diferentes: 1) definição prévia e intencional, 2) disposição para despertar uma intenção passada que alimentaria o objetivo da pesquisa e 3) educação espontânea não determinada (VERMERSH, 2007, p. 26).

Considerando os aspectos elementares da entrevista microfenomenológica (evocação/reformulação/dimensão satélite/escolha das palavras/registro de informações) e dicas particulares à postura em primeira pessoa, levantei dados a partir de descrições extraídas de minha própria experiência. O processo de evocação se deu através de seções introspectivas durante as quais trouxe de volta as situações vividas para descrevê-las tão precisamente quanto possível. Esse exercício resultou um conjunto de descrições detalhadas as quais submeti a análise.

5.2.6 Procedimentos de análise de dados

A análise das entrevistas microfenomenológicas coletadas foi realizada conforme proposto por Petitmengin (1999, 2021) e o passo a passo sistematizado por Valenzuela-Moguillansky e Vásques-Rosati (2019).

A estrutura utilizada por Petitmengin (2006) parte da descrição da experiência, segue para análise e modelagem das descrições e culmina na comparação dos modelos estabelecido. Valenzuela-Moguillansky e Vásques-Rosati, (2019) de forma complementar, detalham quinze estágios, organizados em forma de uma “estrutura sanfonada”, que compõem o processo de análise de uma entrevista microfenomenológica. Esses estágios se alocam em cinco fases sendo elas: 1) preparação de dados, 2) análise diacrônica específica, 3) análise sincrônica específica, 4) análise diacrônica genérica e 5) análise sincrônica genérica.

A primeira fase consiste em transcrever a entrevista de forma literal. Se for gravada em formato de vídeo é importante indicar entre parênteses os gestos que a pessoa faz ao descrever sua experiência. Se a entrevista não for gravada em vídeo o pesquisador deve anotar os gestos feitos durante a entrevista. Após a transcrição da entrevista, cada linha deve ser numerada. Além de possibilitar a recuperação da ordem

original da entrevista, a numeração também facilita a localização das diferentes expressões utilizadas para exemplificar cada categoria da entrevista original. Ainda na primeira fase os dados passam por um processo de refinamento, momento que informações sem utilidade são eliminadas. O que fica como dado de análise são fragmentos de informações centradas no processo da experiência vivida. O áudio da entrevista é ouvido novamente durante a leitura da transcrição. O texto selecionado é transposto em forma de declarações (VALENZUELA-MOGUILLANSKY; VÁSQUES-ROSATI, 2019, p. 125).

A segunda fase busca a evolução temporal da experiência descrita. A experiência é quebrada em unidades diacrônicas hierarquicamente organizadas. Desse modo, a sequência da entrevista é reorganizada tendo como fim a obtenção de uma sequência temporal adequada da experiência que está sendo mapeada. A cronologia da entrevista passa a ser diferente da experiência transcrita. Esse processo envolve decisões analíticas e tem como critério a identificação dos diferentes “momentos” da experiência. Uma vez que cada momento é identificado eles são reorganizados e classificados. Por meio da interrogação iterativa sobre os dados as unidades diacrônicas são cada vez mais fragmentadas. Esse exercício resulta na identificação de fases, subfases e sub-subfases da evolução temporal da experiência analisada. Uma fase corresponde a um conjunto de processos, uma subfase a um processo e uma sub-sub-fase a uma ação. O número de níveis das unidades diacrônicas depende do nível de detalhamento da experiência fornecida pelo entrevistado (VALENZUELA-MOGUILLANSKY; VÁSQUES-ROSATI, 2019, p. 127).

Tendo obtido uma lista de declarações com respectivos números para cada linha de acordo com a cronologia da experiência passamos ao agrupamento e ordenamento dos enunciados para identificar as diferentes unidades diacrônicas. Os enunciados são agrupados por sua extensão e não por sua intenção. Na sequência, passam a ser reagrupados sucessivas vezes até que as declarações estejam agrupadas em grupos correspondentes. Esse agrupamento tem como critério as ações praticadas, eventos ou estados e possibilita a identificação de unidades diacrônicas que representam a estrutura diacrônica da experiência analisada. As unidades diacrônicas também foram definidas por intenção.

A análise sincrônica compõe a terceira fase do processo de decomposição de uma entrevista microfenomenológica e busca entender como a estrutura da experiência é caracterizada em determinado momento. O objetivo e a questão da pesquisa nos dão as diretrizes sobre quais aspectos da experiência devem sujeitar-se a uma análise sincrônica e em qual nível de detalhamento e profundidade. Nessa fase os enunciados são agrupados por tópicos temáticos. Um interrogatório iterativo também ocorre nessa fase estabelecendo recortes cada vez mais fragmentados até chegarmos as primeiras unidades sincrônicas. Um novo interrogatório pode ser feito para ver se é possível chegar níveis ainda mais altos de abstração. A sucessão de interrogatórios resulta na definição de uma estrutura sincrônica da experiência em um determinado tempo. A organização das unidades sincrônicas pode ser feita em linhas ou redes semânticas (VALENZUELA-MOGUILLANSKY; VÁSQUES-ROSATI, 2019, p. 133).

A fase de análise diacrônica genérica é constituída pelo estágio de alinhamento, identificação das unidades diacrônicas genéricas e definição de uma estrutura diacrônica genérica. O principal objetivo dessa fase é comparar unidades diacrônicas específicas de cada entrevista para chegar a uma estrutura diacrônica genérica. Há duas formas de fazer isso, uma delas é representar todas as unidades diacrônicas em uma única estrutura. Outra forma é estabelecer tipos de estruturas diacrônicas genéricas a partir das diferentes combinações presentes no estudo.

Por fim, a última fase é da análise sincrônica genérica que também pode ser executada de duas maneiras. A primeira começa a partir dos enunciados e segue um procedimento semelhante ao da análise sincrônica específica. A segunda compara diretamente o resultado de estruturas sincrônicas específicas (VALENZUELA-MOGUILLANSKY; VÁSQUES-ROSATI, 2019, p. 138-139).

Tendo definido as estruturas específicas e genéricas é importante retomar a descrição original da entrevista para identificar em que medida as estruturas identificadas ressoam com a experiência descrita.

O processo de análise descrito serviu de referência para análise dos dados coletados. Entretanto, não é uma receita a ser seguida rigorosamente. Afinal, a análise de entrevistas microfenomenológica trata-se da construção de um quebra-cabeça não linear e cada analista pode adequar a estratégia de análise de acordo com a questão que norteia seu estudo.

QUADRO 6- Síntese do processo de análise de uma entrevista microfenomenológica

Preparação de Dados	1- Transcrição
	2- Refinamento dos dados
	3- Selecionando o texto para análise
Análise Diacrônica Específica	1- Re-sequenciamento da descrição
	2- Identificação de unidades diacrônicas específicas
	3- Definição da estrutura diacrônica específica
Análise Sincrônica Específica	1- Agrupamento do enunciados por tópico
	2- Identificação das unidades sincrônicas específicas
	3- Definição do específico estrutura sincrônica
Análise Diacrônica Genérica	1- Alinhamento
	2- Identificação de unidades genéricas Diacrônicas
	3- Definição de estruturas genéricas diacrônicas
Análise Sincrônica Genérica	1- Interrogatório de enunciados e agrupamento por tópico
	2- Identificação das unidades sincrônicas genéricas
	3- Definição de estruturas genéricas Sincrônicas

Fonte: baseado em Valenzuela-moguillansky; Vásques-rosati, 2019.

5.3 RESULTADOS E ANÁLISES DE DADOS

Os dados apresentados nesse tópico são provenientes de entrevistas microfenomenológicas em primeira pessoa (doravante denominada: entrevista com o pesquisador participante) e segunda pessoa (doravante denominada: entrevista com os estudantes). Vale reiterar que a denominação “primeira pessoa” indica que o próprio indivíduo aborda, descreve e analisa a experiência vivida. A entrevista em “segunda pessoa” privilegia a exploração da experiência a partir da expressão do outro sobre o que foi vivido (BRETON, 2015).

Antes de partir para análise foi preciso estabelecer uma distinção entre os dados coletados. Afinal, nem todos os dados coletados referem-se exclusivamente a experiência

de imaginação histórica, objeto do presente estudo, mas também remetem a experiências sobrepostas como a experiência de estar na sala de aula, de ser professor ou de ser aluno. Desse modo, antes de apresentar e analisar os dados especificamente relacionados à experiência de imaginação histórica apresenta-se a seguir uma tabela contendo enunciados desconsiderados na análise por remeterem a experiências diferentes da que o presente estudo propôs-se a estudar. Os dados e análises que remetem à experiência de imaginação histórica são apresentados sequencialmente começando pelas entrevistas realizadas com o pesquisador participante e passando para as entrevistas realizadas com os estudantes participantes.

5.3.1 Dados excluídos da amostra

Era esperado que os dados coletados, a partir da entrevista realizada com o pesquisador participante e com os estudantes, apontassem não só para experiência de imaginação histórica, mas também para a própria experiência de se estar na sala de aula ou a experiência de participar de uma aula de história. Isso ocorre porque a imaginação histórica em questão adveio de uma exposição narrativa que ocorreu dentro da sala em uma aula de história. Ademais, não há como se chegar a determinada experiência de imaginação histórica de modo súbito. É preciso, num primeiro momento, partir daquilo que vem de modo mais imediato à consciência como o lugar em que o indivíduo entrevistado ocupava no cenário da sala de aula, as cores do ambiente, os sons do ambiente e as eventuais sensações que de imediato podem ser manifestas ((VALENZUELA-MOGUILLANSKY; VÁSQUESROSATI, 2019). Desse modo, em uma entrevista sobre a experiência de imaginação histórica docente e discente, em parte se chegou à experiência de estar na sala de aula, em parte se chegou à experiência de participar de uma aula de história e em parte se chegou à experiência de imaginação histórica.

QUADRO 7- Enunciados não considerados na análise de dados por remeterem a experiências diferentes da que o presente estudo propôs-se a estudar

Linha	Enunciado	Entrevista	Motivo da exclusão
70 85 86 138 139 140 144 156 157 158	Bom euu vejo os alunoss... eu procuro me concentrar e também demonstro essa expectativa que eles também estejam concentrados, tenho uma sensaçãoooo [...] de autoridade no sentido de mostrar pra eles que o momento agora é de prestar atenção, mas demonstrar essa autoridade sem palavras, apenas com a minha postura E o sentimento de autoridade parece ser um sentimento externo E a sensação de autoridade ela é mais no início da narrativa, antes da narrativa na verdade, depois ela parece que não me acompanha. Acho que é isso [...]	Primeira entrevista realizada com o docente participante	Refere-se à experiência de estar na sala de aula
67 68 69 134 135 142 143 152 153 154 155 156	Sentimento de satisfação de prazer por estar lecionar aquele, aquele assunto, aquele conteúdo, com bastante qualidadeeee èèè compreensão dos alunos [6s], diria que esse dois sentimentos num primeiro momento... sentimento de de concentração e satisfação. [6s] R: Sentindooo, meu estado de concentração, sentindo também o estado de, de de prazer, felicidade, ministrando aquele conteúdo Bom é um sentimento interno, esse sentimentos de satisfação de concentração é um sentimento interno. Bom é uma sensação que tem uma duração curta, ela não é rápida, aliás a concentração me acompanha durante toda a exposição do conteúdoooo, e a sensação de prazer assim também acompanha toda a exposição do conteúdoooo, em alguns momentos parece que ela é mais intensa, mas ela acompanha todo o momento.	Primeira entrevista realizada com o docente participante	Refere-se à experiência de lecionar
160 161 162 163 164 169 170 171 493	ééé eu definiria meu estado psicológicooo [...] como [...] estado de atenção, [...] me parece que é muito importante aquilo que está sendo feito. Eu sei que tem uma importância que ultrapassa [...] a própria narrativa dos fatos que serão apresentados, parece que tem uma importância mais Global, uma importânciaa, mais profunda! O meuestado psicológico é que eu estou ali cumprindo algo de grande importância, com uma atenção, concentração, em alguns momentos satisfação, felicidade, prazer eu tenho uma, uma sensação	Primeira entrevista realizada com o docente participante	Refere-se à experiência de ser professor de História

(continua)

Linha	Enunciado	Entrevista	Motivo da exclusão
494 495 496	cumprii, mais essa narrativa, nós vamos continuar, fazendo cada vez mais sentido tudo isso pra eles"		
61 62 63 74 75 76 77 78	eu sempre deixo alguns segundos de silêncio antes de começar a explicação...iii, e o que, o que tinha acontecido antes era isso né, que eu tava criando essa atmosfera pra pra trabalhar o assunto lembro a cor das carteiras que as cadeiras eram com pé vermelho, era a base de madeira, a imagem é bem clara na minha cabeça, iii, a cena ela não tá totalmente estática, porque ao mesmo tempo que eu tenho uma imagem parada, eu também tenho alguns movimentos como sons que ocorrem das crianças lá fora, iii... o meu próprio movimento, em alguns momentos eu ando e movimento os braços, acho que é isso.	Segunda entrevista realizada com o docente participante	Refere-se à experiência de estar na sala de aula
89 90 95 96 97 98	uma tentativa de organizar os pensamentos para que a explicação fosse clara éé então tinha essa excitação mental também mas no momento em que eu começo a explicação o raciocínio segue uma certa linearidade e parece que não há tanta distração assim quanto no momento em que eu tô só em silêncio e pensando no assunto. Quando eu começa a lecionar essa firmeza né cronológica dos fatos e tal que mantém eu concentrado.	Segunda entrevista realizada com o docente participante	Refere-se à experiência de lecionar
31 32 33 35 36 37 38 39 40 41 42	bom existe uuum uma motivação, uma empolgação, um interesse é da minha parte né...iii tem também memórias deeee [3] sensação de ápice de todo o conteúdo que a gente tava trabalhando há um bom tempo...é entusiasmo todos esses sentimentos Unnn, [3s] bom a empolgação é uma sensação deeee..haaa... como se eu tivesse vivendo de certa forma aquilo... e também o interesse muito grande em compartilhar com os alunos, pra que eles pudesse entender aquilo e também sentir aqueles momentos ...ééé o ápice quando digo ápice eu quero dizer que realmente era um ponto culminante em que ...é eu mesmo tinha uma expectativa em trabalhar o assunto, apesar de já ter trabalhado outras vezes, e eu diria que é uma sensação de vontade, porque, a clareza mental que eu tenho ao trabalhar com esse assunto, prece que amplia minha mente, traz mais compreensão e eu tenho desejo de também de trazer essa compreensão, essa ampliação também para os estudantes.	Segunda entrevista realizada com o docente participante	Refere-se à experiência de ser professor de História

(Continua)

Linha	Enunciado	Entrevista	Motivo da exclusão
122 123 124 217 218	eu sempre, éé eu tava sentada né provavelmente na carteira, na frente da minha carteira, na cadeira, mas éé, eu sempre sentia, eu sempre senti um, assim eu sempre gostei de ir para escola sempre tive muito bem assim na escola nunca tive muito problema assim psicológico que as pessoas hoje em dia tem	Primeira entrevista realizada com o discente participante	Refere-se à experiência de estar na escola
181 182 183 188	é não sei como se explica essa sensação, mas de tá aprendendo alguma coisa nova li... saber que aquilo acrescenta pra mim e querer ...querer entender e saber mais sobre, essas coisas então eu sempre tive esse interesse di di querer saber as coisas de querer estudar, de querer....de querer entender	Primeira entrevista realizada com o discente participante	Refere-se à experiência de estudar
125 126 191 192 193 471 472 473	iiii eu sempre gostei também de época de história então, era uma coisa, não tinha incômodo nenhum, com certeza ééé é satisfatória, iiii ééé animador, dá um sentido assim, você tipo tem curiosidade, então você vai fazer alguma coisa, se vai buscar saber iii...e você não tá lá só porque você está na escola, você está porque você quer, e porque você sente que queria tá lá e aquilo faz sentido pra você. éé o sentimento de curiosidade permanece, porque em História acho que é impossível você não ter curiosidade porque você nunca vai saber de tudo, mas, éé, sentimento de saber que eu consigo saber se eu quiser	Primeira entrevista realizada com o discente participante	Refere-se à experiência de estar na aula de história
191 192 193 194 267 268	no momento que eu, que eu me sento pra escutar o pessoal meio que conversando ainda, cadeira arrastando, cadeira e carteiras arrastando, ziper de mochila abrindo algumas pessoas fora da sala falando, aquelas conversas que indecifráveis, ii um pouco de gritaria lá pra baixo, na parte do primeiro ano iiii... que é pra baixo da nossa sala, é pra baixo eu vejo a gente sentado, em silêncio escutando você falar, tá aqueles murmúrios tipo " hãã, uunnn, uhum", essas coisas, iiii todo mundo sentado	Segunda entrevista realizada com o discente participante	Refere-se à experiência de estar na sala de aula
312 313 314 315 316	tava bem, eu tava ansioso sabendo que a gente iria estudar essa parte da da guerra da Segunda Guerra, então ééé ...o desembarque dia D ou Guerra Fria são assuntos que eu gosto bastante de estudar, entãooo eu tava animada para escutar sobre dia D que eu nunca tinha escutado tanto sobre, tá que eu vi éé alguns filmes que só pontuavam esse acontecimento, mas em geral eu nunca escutei a fundo sobre o assunto então eu estava bem animado	Segunda entrevista realizada com o discente participante	Refere-se à experiência de estar na aula de história

FONTE: Autor, 2024.

Diante de experiências sobrepostas buscou-se manter a clareza dos objetivos investigativos a fim de direcionar adequadamente a análise de dados. Assegurada essa postura, os recursos metodológicos descritos nos tópicos anteriores foram implementados para que a investigação não se perdesse, mas atingisse o fenômeno pressuposto. Entre esses recursos, podem ser citados o aprofundamento microfenomenológico e a técnica de definição de informações satélites. O aprofundamento microfenomenológico, usado na coleta de dados, serviu para criar um contexto adequado para que em determinada fase da entrevista fossem eduzidos dados especificamente ligados ao fenômeno alvo da investigação. A definição de informações satélite, implementada na fase de tratamento dos dados, serviu para separar as informações que não possuem nexos com a experiência alvo da investigação das informações que guardam esse nexo (VERMERSCH, 2006).

As ferramentas metodológicas apresentadas detalhadamente nos tópicos anteriores também contribuíram para a superação de outros desafios como a tendência de uma experiência ser ressignificada no momento em que é lembrada e a confusão que pode haver entre conteúdo da experiência e experiência vivida.

Através do acesso a memórias de evocação e da observação de sinais psicomotores procurou-se precaver quanto à ressignificação da experiência vivida por parte dos entrevistados. A memória de evocação possibilita o acesso a uma experiência vivida de modo que o indivíduo consiga revivê-la. Conforme já apresentado, isso foi feito através do apelo ao sentido visual, auditivo, tátil, sinestésico e até mesmo olfativo de modo que a situação do passado torna-se mais viva ao sujeito do que a situação de entrevista a qual está vinculado. Já os sinais psicomotores observados são, entre outros, o tom de voz, a fala lenta e o contato visual direcionado ao horizonte. Esses sinais ajudaram na distinção entre uma experiência vivida de uma experiência que se acha que viveu (VERMERSCH, 2010; PETITMENGIN *et al.* 2019).

Quanto à confusão entre conteúdo da experiência e experiência vivida é importante pontuar que uma experiência vivida está relacionada ao conteúdo que a mobiliza, mas não é o conteúdo que a mobiliza. No caso do presente estudo, a experiência de imaginação histórica está lastreada em conteúdos históricos, mas não pode ser confundida ou reduzida a conteúdos históricos. Desse modo, buscou-se verificar o conteúdo histórico imaginado durante a experiência, mas considerou-se muito mais o modo como ele é imaginado (PETITMENGIN, *et al.*, 2007, p. 751). Essa forma de

condução e as outras ferramentas metodológicas supracitadas contribuíram significativamente para superação de dificuldades inerentes a uma pesquisa microfenomenológica.

5.3.2 Dados da entrevista microfenomenológica realizada com o pesquisador participante

Entre todas as etapas de sistematização de dados das entrevistas microfenomenológicas realizadas, seis podem ser consideradas as principais: I) elaboração de tabelas diacrônicas específicas, II) elaboração de figuras das estruturas diacrônicas específicas, III) elaboração de figuras das estruturas diacrônicas genéricas, IV) elaboração de tabelas sincrônicas específicas, V) elaboração de redes semânticas das estruturas sincrônicas específicas e VI) elaboração de redes semânticas das estruturas sincrônicas genéricas. Contudo a apresentação detalhada dessas etapas da redução microfenomenológica em cada tópico relacionado à análise de dados tende a abarrotá-los de tabelas, figuras e redes semânticas e isso torna a compreensão dos resultados mais morosa e maçante. Por outro lado, uma apresentação mais sintética dos dados, que consiste na exposição apenas de estruturas genéricas, impede que haja um entendimento do processo e da origem dos dados microfenomenológicos aqui apresentados. Sendo assim, a título de demonstração, o presente tópico referente aos dados da entrevista realizada com o professor participante, disponibiliza e descreve cada uma das seis principais etapas percorridas para sistematização dos dados microfenomenológicos coletados. Nos tópicos referentes as entrevistas realizadas com os estudantes, suprimiu-se a exposição minuciosa do processo de redução microfenomenológica e priorizou-se a apresentação dos dados em versão mais concisa. Entretanto, o acesso integral a todas as entrevistas, tabelas, figuras e redes semânticas que lastreiam o presente estudo pode se dar por meio da seção de anexos dessa tese.

5.3.2.1 Etapa I: tabelas diacrônicas específicas

Antes de chegar ao formato de tabela, uma entrevista microfenomenológica precisa ser transcrita na íntegra e ter cada uma de suas linhas enumeradas. Depois, os enunciados são reorganizados de acordo com a sequência da experiência vivida. Tal

sequência só é descoberta a partir de um constante contraste entre o enunciado selecionado e a entrevista completa, de modo que se possa atribuir um lugar cronológico adequado aos mesmos. Trata-se de um processo iterativo de análise ¹². Foi por meio desse processo iterativo que se chegou às tabelas diacrônicas específicas aqui apresentadas.

QUADRO 8- Enunciados diacrônicos específicos da primeira entrevista realizada com o pesquisador participante

LINHA	ENUNCIADOS	MOMENTO	CRITÉRIO	SUBFASE	TRANSIÇÃO	UNIDADE DIACRÔNICA
177	R: Bom eu lembro queee, a imagem que eu elaborei ao explicar, narrar né, narrar né, esse fato do desembarque na Normandia era uma imagem panorâmica	1 1 1	Os enunciados referem-se à criação de imagens			Criando Imagens
205	Mesmo tempo que eu tenho zoom sobre [...] essa imagem	1				
206	[...] tem também zoom sobre outras imagens que são detalhes da mesma cena	1				
409	depois da cena do desembarque eu lembro é que eu criei uma imagem dos soviéticos	1 1				
153	A concentração me acompanha durante toda a exposição do conteúdo, concentrado olhando para ela, éé e eu olhando assim pro horizonte [...]. eu acho que é issoo! [...] acho que é isso.	1 1 1				
315		1				
337	Vejo Hitler sobre o território da Europa. E essa imagem dessa cena do Hitler dominando a Europa é na verdade a imagem do mapa que eu desenhei no quadro. Então é como se tivesse projetando a mesma imagem que eu desenhei no quadro do mapa da Europa [...] E aí tem vários xizinho já havia dominado do território, toda região da Europa que ele havia dominado tem a suástica. Então é essa a imagem que eu projeto háãannn. E eu vejo o Hitler assim olhando para Europa como se eu tivesse vendo um mapa de forma panorâmica, mas em algum momento ooo Hitler e os soldados aparecem, meio que olhando para o mapa também,	2 2 2 2 2 2 2 2 2 2	Os enunciados indicam uma projeção cartográfica			Projeção Cartográfica
338		2				
339		2				
340		2				
342		2				
343		2				
363		2				
364		2				
365		2				
180	O desembarque ia se conectando com desdobramento dos desembarque, né, até chegada dos Aliados na Alemanha [...] e ela também, ela se ligava, essa cena se ligava [...] a outra que era a União Soviética vindo do lado oriental eu diria que é como se eu tivesse vendo vários quadros assim em sequência.	3 3 3 3				
181		3				
182		3				
189		3				
187	tem vários frames digamos assim no momento em que eu foco numa cena como se eu tivesse em vários momentos lançando foco sobre cada um dos personagens	4 4 4	Os enunciados referem-se ao foco em uma cena e cada um dos personagens			Foco em uma cena com vários detalhes
288		4				
188	eu foco numa cena já vem outra eeee, com mais detalhes e com mais especificidade mesmo tempo que eu tenho zoom sobre [...] essa imagem [...] tem também zoom sobre outras imagens que são detalhes da mesma cena que é o desembarque na Normandia	4 4 4 4	Os enunciados referem-se detalhes da mesma cena	Mais detalhes	Mais especificidade	
205		4				
206		4				
207		4				

Fonte: Autor, 2024.

Considerando o quadro oito, pontua-se que a primeira coluna indica numericamente em qual linha da entrevista completa se encaixam os enunciados contemplados na tabela. Esses enunciados, relacionados na coluna dois, situam diferentes momentos da experiência vivida, conforme explicitado na coluna três, e foram

¹² A análise iterativa é um procedimento de constante comparação entre enunciados específicos e a entrevista completa. Esse procedimento dialético gera uma sequência cronológica cada vez mais precisa conforme iterações executadas até que uma estrutura diacrônica final seja estabelecida.

agrupados por meio dos critérios descritos na coluna quatro. Os critérios de agrupamento podem ser de temporalidade, ação, eventos ou marcadores linguísticos e também dão origem a subfases, conforme a coluna cinco, e elementos de transição, conforme a coluna seis. A coluna sete contém quatro unidades diacrônicas: “criando imagens”, “projeção cartográfica”, “quadros em sequência” e “foco em uma cena”. Tais unidades compõem a estrutura diacrônica específica da primeira entrevista analisada e junto com outras unidades diacrônicas específicas ajudam a compor uma estrutura diacrônica genérica. Por esse motivo é necessário que haja pelo menos duas entrevistas analisadas. Nesse sentido, o quadro nove contém dados de uma segunda entrevista em primeira pessoa realizada com o professor participante.

QUADRO 9- Enunciados diacrônicos específicos da segunda entrevista realizada com o pesquisador participante

LINHA	ENUNCIADOS	MOMENTO	CRITÉRIO	SUB-FASE	TRANSIÇÃO	UNIDADE DIACRÔNICA
87	Porque a mente tava ééé...trazendo imagens do conteúdo	1				
103	R: Sim eu lembro imagens que vem de maneira bem rápida na minha	1				
104	mente: que é os soldados pulando do helicóptero	1	Os enunciados indicam que a mente trouxe e	Lembrando imagens	Visualização	Trazendo imagens
126	já sequencialmente vem ééé imagem deles em outro cenário	1	mente trouxe e			
209	eu lembro também, de ter algumas imagens	1	lembrou imagens			
		1				
217	eu também visualizo Hitler avançando pelo mapa	2	Os enunciados referem-se a			
207	em alguns momentos utilizava o próprio mapa, que eu tinha feito no quadro	2	projeção de uma			
208	e projetava esse mapa na minha cabeça	2	mapa na cabeça			Projeção Cartográfica
		2				
140	e essas cenas elas, elas não estão no mesmo quadro parece que são quadros	3				
141	diferentes de imagens, iiiii...	3	Os enunciados referem-se a cenas			
54	mas no momento do desembarque, que tem a cena dos... mental né, minha	3	mentais em quadros	Quadros de		
55	cena mental...doss soldados pulando dos helicópteros né e toda	3	diferentes	imagens		Cenas mentais
114	Mas além dessas duas cenas	3				
125	... Por que vem cenas assim como se fosse quadros mentais	3				
143	bom como eu falei são vários quadros o helicóptero está na parte superior	3				
245	éé também tinha um quadro em que.	3				
249	tem também a cena deles explodindo né	3				
246	Observava a cena do desembarque com os obstáculos		O enunciado refere-se a observar a cena		Observava	
88	Também informações que reverberavam na cabeça e	4	Os enunciados referem-se a			
89	Também existia uma concentração,	4	informações que reverberavam		Concentração	Reverberar de informações
		4				
		4				
		4				

Fonte: Autor, 2024.

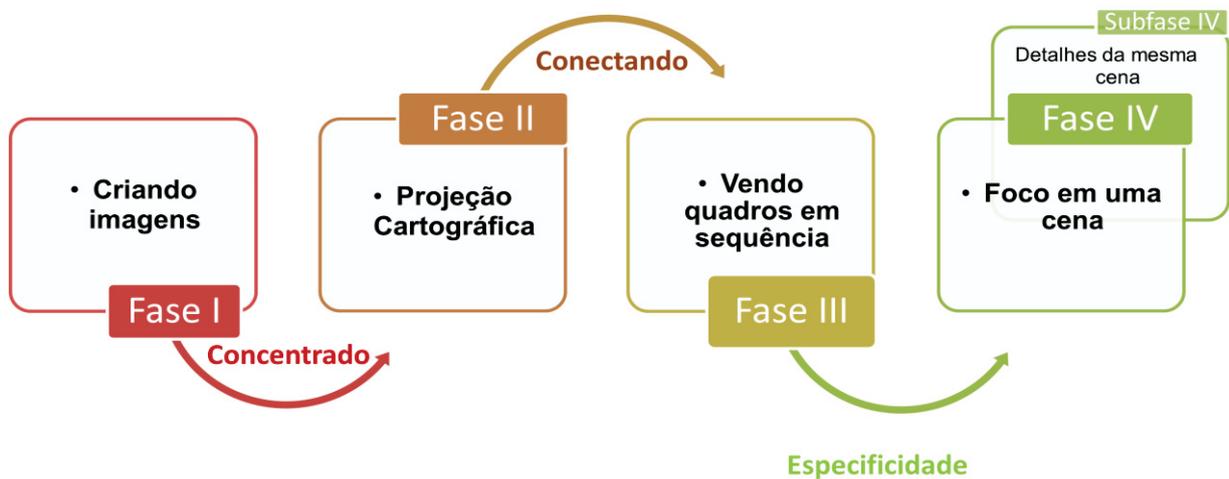
Conforme pode se verificar, o quadro nove segue as mesmas configurações da tabela dois. As diferenças entre uma tabela e outra são alguns dados. Diferente da tabela diacrônica específica dois, a tabela três possui duas subfases (lembrando imagens/quadro de imagens), dois eventos de transição (visualização/observava) e as unidades diacrônicas identificadas são: “trazendo imagens”, “projeção cartográfica”, “cenas mentais” e “reverberar de informações”. Os dados da tabela dois e três são

complementares ao possibilitar a consolidação de informações diacrônicas e a identificação de diferentes momentos manifestos ao longo da experiência de imaginação histórica do professor participante. Essa cronologia de ações é melhor percebida quando as tabelas diacrônicas específicas são transformadas em figuras.

5.3.2.2 Etapa II: estruturas diacrônicas específicas

Os recursos gráficos para elaborar uma representação imagética das estruturas diacrônicas específicas podem ser de vários formatos, mas devem ter como característica central a dimensão temporal. Além desse critério, é importante que a representação imagética elaborada preserve elementos presentes nas tabelas como as fases, subfases e elementos de transição.

FIGURA 14– Estrutura diacrônica específica da primeira entrevista com o pesquisador participante

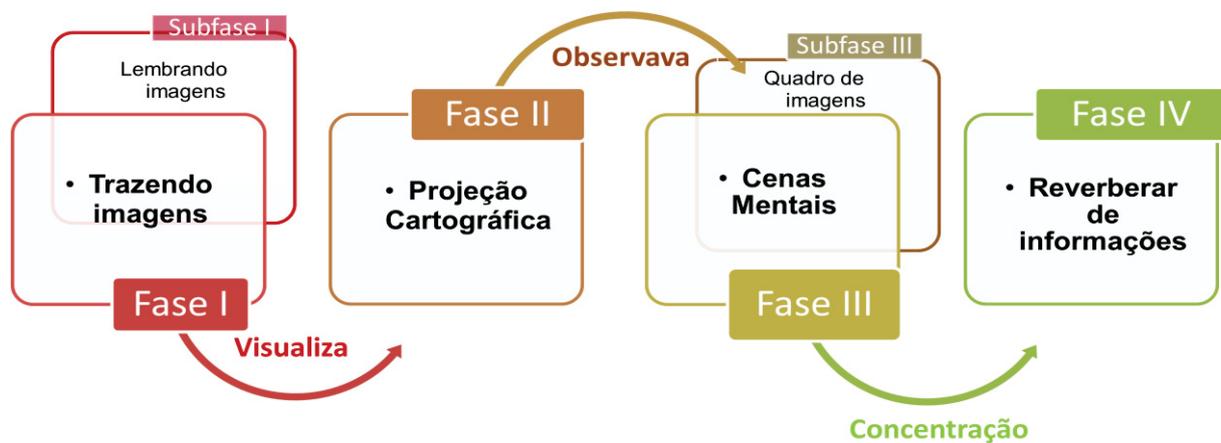


Fonte: Autor, 2024.

Na figura 14, os quadrados referem-se a fases e subfases da experiência de imaginação histórica do pesquisador participante e as palavras intercaladas entre os quadrados tratam-se de ações de transição entre uma fase e outra. Para definição de

uma estrutura diacrônica genérica, esse esquema, proveniente da primeira entrevista com o professor participante, deve ser comparado a um esquema derivado da segunda entrevista com o professor participante.

FIGURA 15– Estrutura diacrônica específica da segunda entrevista com o pesquisador participante



Fonte: Autor, 2024.

Como se pode observar, a partir dos novos detalhes expressos na figura 15 é possível depreender que as imagens criadas/trazidas na primeira fase da experiência de imaginação histórica do pesquisador participante são fruto do acesso a um repertório prévio. Isso porque, a primeira fase é acompanhada de uma subfase em que o agente da experiência “lembra imagens”. Quanto aos elementos de transição, comparando a figura dois e três, é possível perceber ações concomitantes. Durante a experiência de imaginação histórica, ao mesmo tempo em que o pesquisador participante está concentrado também visualiza, enquanto conecta os conteúdos mentais também observa e enquanto foca nas especificidades de uma cena também se mantém concentrado. Isso reforça a afirmação de Petitmengin de que a dimensão mais profunda de uma experiência vivida é transmodal e tem submodalidades sensoriais (PETIMENGIN, 2007).

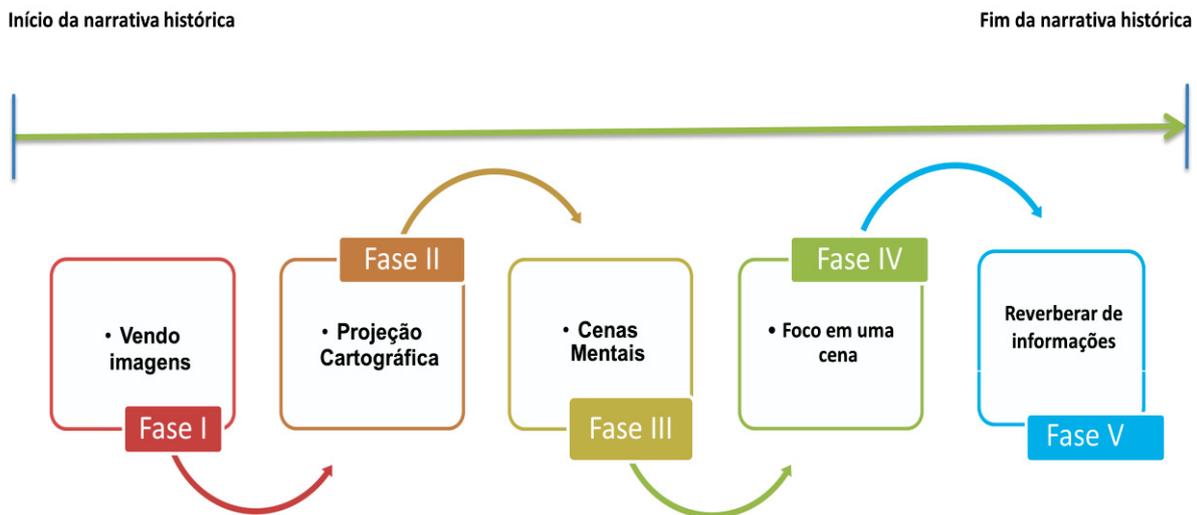
Na leitura comparativa também é importante destacar que a fase quatro da figura três apresenta uma singularidade. Trata-se da unidade diacrônica “reverberar de informações”. Desse modo, ao integrar as duas estruturas diacrônicas específicas chegamos a uma estrutura diacrônica genérica.

5.3.2.3 Etapa III: estrutura diacrônica genérica

As diferentes estruturas diacrônicas específicas estão ligadas a uma referência externa comum e a partir dessa podem ser alinhadas. No caso do presente estudo, a referência externa comum foi uma narrativa histórica sobre o “Desembarque na Normandia”. Considerando essa referência comum, fez-se um alinhamento das estruturas diacrônicas específicas provenientes da primeira e da segunda entrevista realizadas com o pesquisador participante. No alinhamento, as fases consonantes são fundidas ou agrupadas a partir de níveis mais amplos de abstração a fim de que formem uma estrutura diacrônica genérica. Por exemplo, na representação imagética da estrutura diacrônica genérica abaixo, às fases “criando imagens”, presente na primeira estrutura diacrônica específica, e “trazendo imagens”, presente na segunda estrutura diacrônica específica, foram agrupadas na categoria “vendo imagens”. Esse agrupamento considera o critério de semelhança, pois sendo criadas ou trazidas a ideia geral dessas categorias diz respeito ao ato de ver imagens mentais. O mesmo ocorre com a fase III das estruturas diacrônicas específicas anteriormente apresentadas. Tanto “vendo quadros em sequência” quanto “cenas mentais” referem-se a blocos mentais imaginativos constituídos por um conjunto de imagens.

Ao chegar numa estrutura diacrônica genérica, conforme representado na figura 16, parte da experiência que está sendo estudada é decodificada. No caso do presente estudo, a estrutura diacrônica genérica identificada na figura quatro constitui-se de cinco fases e é um retrato do aspecto cronológico presente na experiência de imaginação histórica docente ao compartilhar uma narrativa histórica no contexto da aula de História.

FIGURA 16– Estrutura diacrônica genérica das entrevistas realizadas com o pesquisador participante.



Fonte: Autor, 2024.

Fase I: Vendo imagens

A fase I define-se pela elaboração de imagens. Essas imagens foram trazidas ou criadas quando o professor começou a compartilhar a narrativa histórica referente ao Desembarque na Normandia. Esta ação de ver imagens é recorrente e cumulativa, de modo que acaba por precipitar o aparecimento de outra fase ao longo da experiência vivida.

87. Porque a mente tava ééé...trazendo imagens do conteúdo
 103. Sim eu lembro imagens que vem de maneira bem rápida na minha mente:
 104. que é os soldados pulando do helicóptero
 126. já sequencialmente vem ééé imagem deles em outro cenário
 177. Bom eu lembro queeee, a imagem que eu elaborei ao explicar, narrar né, depois da cena do desembarque
 209. eu lembro também, de ter algumas imagens assim do do do, de comunicação via rádio,
 210. em que o o os aliados davam, mensagens falsas pro, pra deixar que o exército do eixo captasse,
 211. a fim de ficar enganando
 409. eu lembro é que eu criei uma imagem

Fase II: Projeção Cartográfica

Depois de elaborar as primeiras imagens o professor as situa geograficamente. Essa ação constitui uma segunda fase, denominada “projeção cartográfica”. Nesse momento da experiência, características geográficas bem delimitadas se fazem presentes e servem de pano de fundo para as imagens anteriormente elaboradas.

- 207. em alguns momentos utilizava o próprio mapa, que eu tinha feito no quadro e
- 208. projetava esse mapa na minha cabeça
- 217. eu também visualizo Hitler avançando pelo mapa
- 337. Vejo Hitler sobre o território da Europa. E essa imagem dessa cena do Hitler dominando a Europa é na verdade a
- 338. imagem do mapa que eu desenhei no quadro. Então é como se tivesse projetando a mesma imagem que eu
- 339. desenho no quadro do mapa da Europa [...] E aí tem vários
- 340. xizinho já havia dominado do território, toda região da
- 342. Europa que ele havia dominado tem a suástica. Então é
- 343. essa a imagem que eu projeto hããannn. E eu vejo o Hitler
- 344. assim olhando para Europa como se eu tivesse vendo um
- 345. mapa de forma panorâmica, mas em algum momento ooo Hitler e os soldados aparecem, meio que
- 346. olhando para o mapa também,

Fase III: Cenas Mentais

A fase III define-se pela organização de cenas mentais. Se na primeira fase imagens isoladas aparecem, na fase três imagens se unem e passam a compor quadros mentais que representam cenas em contextos diferentes da narrativa histórica imaginada.

- 54. mas no momento do desembarque, que tem a cena dos... mental né, minha
- 55. cena mental...doss soldados pulando dos helicópteros né e toda
- 140. e essas cenas elas, elas não estão no mesmo quadro parece que são quadros
- 141. diferentes de imagens, iiiii...
- 114. Mas além dessas duas cenas
- 125... Por que vem cenas assim como se fosse quadros mentais
- 143. bom como eu falei são vários quadros o helicóptero está na parte superior
- 245. éé também tinha um quadro em que.
- 249. tem também a cena deles explodindo né

Fase IV: Foco em uma cena

Essa fase é definida pelo prolongamento no envolvimento do pesquisador participante com uma das cenas anteriormente elaborada. Nesse momento, a atenção é

voltada para cada um dos elementos presentes na cena. É como se a cena imaginada se dilatasse, um zoom é aplicado e então novos detalhes são agregados.

187. tem vários frames digamos assim no momento em que eu foco numa cena como se eu tivesse em vários momentos

188. eu foco numa cena já vem outra eeee, com mais detalhes e com mais especificidade ao mesmo tempo que eu tenho zoom

205. sobre [...] essa imagem [...] tem também zoom sobre

206. outras imagens que são detalhes da mesma cena que é o

207. desembarque na Normandia

288. lançando foco sobre cada um dos personagens

Fase VI: Reverberar de Informações

Essa fase corresponde ao reverberar de informações na cabeça do professor. Segundo a descrição do entrevistado, as imagens anteriormente imaginadas do conteúdo narrado foram relacionadas às sucessivas informações que reverberavam. Entretanto, essa fase, por possuir dados lacunares, não possibilita muitos esclarecimentos e definições.

87. porque a mente tava ééé ...trazendo imagens do conteúdo que ia ser

88. relacionado e também informações que reverberavam na cabeeeça.

5.3.2.4 Etapa IV: tabelas sincrônicas específicas

A estrutura sincrônica, que refere-se a aspectos qualitativos e não cronológicos da experiência, é fruto do aprofundamento em uma ou mais fases/subfases da estrutura diacrônica. O objetivo do estudo é o parâmetro norteador para definição sobre qual fase ou quais fases da estrutura diacrônica genérica a análise sincrônica irá aprofundar-se. Considerando o objetivo, parcialmente alcançado no eixo diacrônico, de compreender como é a experiência de imaginação histórica docente, o presente tópico contempla um aprofundamento sincrônico na fase três da estrutura diacrônica genérica anteriormente identificada. A fase escolhida foi “cenas mentais”, pois, em todo o processo imaginativo, é nessa fase que a imaginação histórica atinge maior estabilidade.

Após a escolha da fase diacrônica, na qual se fará um aprofundamento sincrônico, a primeira etapa da análise sincrônica é identificar os enunciados correspondentes a fase a ser aprofundada. Na sequência, os enunciados são agrupados por similaridade por meio do exercício de interrogação iterativa também aplicado na extração de dados diacrônicos. Conforme apresentado anteriormente, a interrogação iterativa é realizada várias vezes até que se chegue a níveis de síntese e abstração cada vez mais coesos e sintéticos. O quadro dez apresenta unidades sincrônicas incipientes decorrentes do primeiro nível de abstração sobre a primeira entrevista com o pesquisador participante.

QUADRO 10- Enunciados sincrônicos específicos da fase “cenas mentais” da estrutura diacrônica genérica identificada na primeira entrevista realizada com o pesquisador participante

LINHA	ENUNCIADOS	CRITÉRIO	UNIDADE SINCRÔNICA INSIPIENTE
337	O domínio do Hitler sobre o território da Europa. E essa imagem dessa cena do do do	Os enunciados referem-se a imagens de todo o conteúdo histórico ensinado	Imagens do conteúdo
338	Hitler dominando a Europa é na verdade a imagem do mapa que eu desenhei no quadro		
339	obstáculos e a Muralha do Atlântico ali, é uma imagem congelada com alguns		
224	obstáculos ali na na no território entre o chão firme né e o mar, a Costa do		
190	Atlântico [...] e tem hominhos de de paraquedas caindo de muito alto em que eles		
191	estão pulando, do do dos aviões [...] bem alto, com uma, uma imagem		
192	nublada [...] o céu nublado, até porque a informação do desembarque era		
195	num momento assim, de céu meio nublado, ii esses homens pulam e um		
196	deles está mastigando chiclete para não da pressão no ouvido e alguns		
197	pulam até desacordado por que eles tinham que pulaa, e acorda no susto, ai		
198	eu vejo explosões assim que vem do céu, alguns [...] dos homens de		
199	paraquedas são atingidos por balas que vem da guerra, o desembarque na Normandia tem um zoom dos soldados em terra, meio		
200	divididos, que eles caíram cada um num lugar e tiveram que se esconder se		
201	proteger sozinho, pequenos grupos que não vão se juntando, árvores, um		
207	gramado assim verdinho, era um um um gramado [...] fino assim, um		
208	pouquinho alto, não muito alto, mas dava mais ou menos no tornozelo, um		
209	pouquinho acima, é e esses soldados iam se escondendo em algumas,		
210	debaixo de algumas árvores, de algumas casas, com os obstáculos antes de		
211	dar sequência a invasão ali, no território da Normandia. tem o território		
212	paralisado, os aviões é sobrevoando, e aí tem os soldados, o exército aliado		

(continua)

LINHA	ENUNCIADOS	CRITÉRIO	UNIDADE SINCRÔNICA INSIPIENTE
249 178 181 182 184 185 405 406 407 408 409 410	<p>espalhado por vários lugares esse fato do desembarque na Normandia até chegada dos Aliados na Alemanha</p> <p>cena se ligava [...] a outra que era a União Soviética vindo do lado oriental de um lado do ocidente tá vindo [...] o exército aliado, do lado do oriente esta vinco a União Soviética e pre-pressionando os nazistas sim a cena [...] dodo da União Soviética, dos sss</p> <p>doss soldados soviéticos avançando pelo Oriente. Então tem essa cena do desembarque e depois tem os Soldados do Stálin avançando pelo oriente e eu não consigo definir muito bem se isso vem depois que o Hitler tem uma batalha lá em Stalingrado [...] ou é antes [...] não tenho certeza, maiss, depois da cena do desembarque eu lembro é que eu criei uma imagem ééé [...]dos [...] soviéticos também confrontando com o exército alemão</p>		
186 192 193 194 201 226 241 242 243 245 249	<p>E a cena em si do desembarque eu vejo então de forma panorâmica o primeiro deles é essa cena panorâmica, com alguns nesse momento já me vem vários frames da mesma cena do desembarque como por exemplooo, a cena com um zoom mais aproximado paraquedas são atingidos por balas que vem da guerra tem um zoom dos soldados em terra, meio</p> <p>R: Bom, eu vejo de cima sempre todas as imagens como se eu tivesse olhando de cima ali em cima [...] e homens já embaixo andando [...] iiii e esses homens estão espalhados por todo o território ali, tanto no no no lado direito como centro como lado esquerdo, mas é essa descrição de cada um dos Soldados é, éla é é panorâmica, eu consigo ver eles de cima assim, á direita no centro espalhado por vários lugares no centro, a direita e a esquerda sempre em pequenos grupos.</p>	Imagem de uma cena sob diferentes perspectivas	Perspectivas
183 222 223 224 239 240	<p>direcionando, então a cena ela, digamos que ela tem movimento [...] ééé e do do avião tem movimento e a imagem deles andando pelo território também em movimento. Mas, a primeira imagem panorâmica que eu vejo os obstáculos e a Muralha do Atlântico ali, é uma imagem congelada. paralisado ali, éééé [...] e aí tem a sequência de frame e nessa sequência de frame tem os homens caindo, obviamente de cima né, helicópteros aviões</p>	Características dinâmicas das imagens	Características dinâmicas
227 228 229 230 231 262 263 265	<p>Uma cena que é o desembarque da Normandia, que eu vejooo como se eu tivesse ali dentro da cena, sabe? como se estivesse caindo junto com eles e vendo eles assim, é mas, eu não tenho a sensação que estou caindo e nem que eu participo da cena, mas eu a impressão que eu estou olhando eles como se tivesse [...] na cena. eu sinto uma certa adrenalina uma expectativa, do do desenrolar, apesar de eu estar</p> <p>Eu sinto uma certa apreensão ali como se eu tivesse vivendo aquele momento também</p>	Os enunciados referem-se a sensação de estar dentro da cena	Dentro da cena

(continua)

LINHA	ENUNCIADOS	CRITÉRIO	UNIDADE SINCRÔNICA INSIPIENTE
274 275 276 284	como se eu fosse um dos personagens ali, pulando. Também tem uma certa apreensão como se eu também fosse um personagem que tivesse que pular, R: [...] Acho que tem o sentimento de perigo também		
288 289 290 292 293 366 367 368 369 370 371 372 373 374 421 422 425 426	como se eu tivesse em vários momentos lançando foco sobre cada um dos personagens, por exemplo, tem um momento em que o sentimento é de missão cumprida por aqueles que estavam pilotando avião parece que tem o sentimento também desse personagem, do piloto que cumpriu ali a missão dele onde eles estão indo em direção assim, avançando, e o Hitler está obstinado, ele tá interessado em dar sequência o sentimento dele é de "está dando certo e vamos continuar" [...] mais ou menos essa a sensação do personagem [...] e dos soldados não é muito claro sabe qual que é sensação, o sentimento desse desses personagens, que avançam ai com Hitler, mas é um negócio meio que, um sentimento como se estivesse agindo meio automaticamente, e apesar de saber de tudo o que está acontecendo, maaasss, parece que o sentimento deles é só de cumprir aquilo que deve ser cumprido, que é a missão deles soldados soviéticos eles estão assim, é tudo ou nada éé agora, e se não for agora não há outra chance, então acho que o sentimento dos soldados alemães eles estavam cansados, estavam avançando mais cansados, essa que é a sensação, a sensação de cansaço que ele estivessem bem cansados. soldados alemães estão bem cansados assim	Vivência dos personagens das cenas	Sentimentos dos personagens
232 233 234 235	cenas elas tem cores, não são em preto e branco, todas elas tem cores. Ééé [...] a cor do uniforme do soldados que é mais um azul, verde oliva, o capacete deles é escuro, o matinho onde eles descem ali um verde não muito forte, meio amareladinho e as árvores mais verdinhas	Os enunciados referem-se às cores presentes nas cenas	Cores
191 192 224 338 341 342 343 363 364	obstáculos ali na na no território entre o chão firme né e o mar, a Costa do Atlântico [...] e tem hominhos de de paraquedas caindo de muito alto [...] e , obstáculos e a Muralha do Atlântico ali, é uma imagem congelada Hitler dominando a Europa assim, na verdade várias suásticas que representaaa as partes que o Hitler já havia dominado do território, toda região da Europa que ele havia dominado R: Salvo engano eu vejo o Hitler assim olhando para Europa como se eu tivesse vendo um mapa de forma panorâmica	Os enunciados referem-se à localização geográfica das cenas	Localização geográfica

Fonte: Autor, 2023.

As unidades sincrônicas incipientes, registradas na tabela quatro, constituem uma percepção preliminar da estrutura sincrônica específica da primeira entrevista realizada com o pesquisador participante. Entretanto, para chegar a unidades sincrônicas mais consistentes, um novo processo iterativo foi realizado. Isso significou a realização de um novo exercício de abstração sobre as unidades sincrônicas incipientes a fim de reagrupá-las conforme a consonância de seu atributo estrutural:

QUADRO 11- Segundo nível de interrogação iterativa para identificar a estrutura sincrônica específica da primeira entrevista realizada com o pesquisador participante

PRIMEIRO NÍVEL DE ABSTRAÇÃO	CRITÉRIO	SEGUNDO NÍVEL DE ABSTRAÇÃO
Imagens do conteúdo	Referente às imagens do conteúdo	Imagens do conteúdo
Perspectivas Características dinâmicas Localização geográfica	Refere-se a variáveis espaciais	Variáveis dinâmicas espaciais
Dentro da Cena Sentimentos pessoais Sentimento dos personagens	Descrições decorrentes do sentir-se dentro da cena	Dentro da cena
Cor	Refere-se à cor	Características Visuais

Fonte: Autor, 2024.

Como mostra o quadro 11, a nova iteração gerou novos agrupamentos. “Perspectivas”, características dinâmicas e “localização geográfica” referem-se a variáveis espaciais, portanto foram reagrupados na categoria “Variáveis dinâmicas espaciais”. “Dentro da cena” e “sentimento dos personagens” são descrições decorrentes do sentir-se dentro da cena, por esse motivo foram reagrupados na categoria “Dentro da cena”. Os novos reagrupamentos resultaram nas unidades sincrônicas específicas definitivas da primeira entrevista em primeira pessoa, sendo elas: “cenas criadas”, “variáveis espaciais”, “dentro da cena” e “características visuais”. A esse mesmo processo, de identificação de resultados sincrônicos incipientes e posteriormente unidades sincrônicas mais coesas, também foi submetida a segunda entrevista microfenomenológica realizada com o pesquisador participante:

QUADRO 12- Enunciados sincrônicos específicos da fase “cenas mentais” da estrutura diacrônica genérica identificada na segunda entrevista realizada com o pesquisador participante

LINHA	ENUNCIADOS	CRITÉRIO	UNIDADE SINCRÔNICA INSIPIENTE
35 46 47 166 167 169 170 174 181 184 185 187 188 187 254	Unnn, [3s] bom a empolgação é uma sensação deeeee..haaa esse momento é um momento em que háá esse sentimento né de empolgação, R: Aaaaah eu sinto bastante adrenalina na parte do helicóptero que eles estão pulando, uma certa apreensão sobre o que vai acontecer também R: Aaaaah eu sinto bastante adrenalina na parte do helicóptero que eles estão pulando uma certa apreensão sobre o que vai acontecer também Ah é um sentimento bom...uma sensação interessaaaaante...ééé.... um sentimeeeentooo empolganteeeeee, aaaa a adrenalinaaa, uma certa apreensão, êxtase assim.... que mais... acho que são vários sentimentos que eu não consigo identificar... Especificamente na cena dos, dos Soldados pulando na costa da Normandia, especificamente sobre esse momento é uma mistura de vários sentimentos. adrenalina né ainda ali, sensação do vento em alguns momentos. O que eu mais lembro é de, de, de, empolgação de de adrenalina sensação de apreensão, era intercalada pelo sentimento de expectativa	Os enunciados referem-se a sentimentos e sensações	Sentimento/sensações
36 134 148 170 171 197	... como se eu tivesse vivendo de certa forma aquilo como se eu tivesse na ééé em terra junto com eles, na terra junto com eles como se eu tivesse olhando em direção à praia e vendo aquela cena ali E em alguns momentos parece que eu to pulando ali, que eu sou parte da cena do personagens ali que estão pulando parece que eu tenho a sensação interna de eu vivenciando	Os enunciados referem-se a vivenciar as cenas	Vivenciando as cenas
209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 111 112 113 148 149 150	algumas imagens assim do do do, de comunicação via rádio, em que o o os aliados davam, mensagens falsas pro, pra deixar que o exército do eixo captasse, a fim de ficar enganando, né eles, e aí tem várias cenas que eu poderia citar, como de canhões infláveis que eles deixavam pra pro engodo, tem cenas também do de alguns soldados aliados embarcando, antes né, alias, no dia anterior, tentando desarmar as bombas na praia...através de tiros e isso era feito por que... é de manhã não gerava tanta a..ééé... sinais assim que eles estavam explodindo, porque tava claro né, tava dia.....né.. então não dava para perceber tantoo...o fogo das explosões ali das dinamitesss, éééé deixa eu ver [3] eu acho que...acho que é isso... em alguns momentos eu também visualizo Hitler avançando pelo mapa né da Europa...e era exatamente isso que o exército aliado queria evitarr.... eu lembro também da da das trincheiras que ficavam na costa da Normandia, era uma imagem assim ...colorida ééé como se fosse arame farpado, chapas de metal, o mar tava na frenteeee tinha uma neblina né. a cena do desembarque ali os obstáculos atrás.iiii..ééé, e depois da praia tem os arames farpaaados... Parece que tinha uma	Os enunciados indicam a Imagens do conteúdo	Imagens do conteúdo

(continua)

LINHA	ENUNCIADOS	CRITÉRIO	UNIDADE SINCRÔNICA INSIPIENTE
<p>151 152 153 154 114 45 46 122 54 55 56 57 104 105 106 107 108 109 110 116 117 256</p>	<p>muralha grande uma paredona de metal né..iiii, ai tinha os obstáculos né que que que eram explosivos que estão um pouco para trás da cena, na medida que os tanque de guerra iam avançando eles vão estourando esses obstáculos com uma estrutura que tinha, uma chapa de metal que tinha, na frente então eles utilizados isso como estratégia para estourar as boom-basss que ficavam na frente... um pouco de de ondas e o exército tava desembarcando na na praiaaa eeee [4s] então esse era um contexto [4s] do desembarque o desembarque na Normandia e os soldados estavam pulando do avião, era um espaço vazio, eles ficavam sentados meio que num banquinho bem baixinho..iii.. mas no momento do desembarque, que tem a cena dos... mental né, minha cena mental...dosss soldados pulando dos helicópteros né e toda aquela situação...de alguns até meio recém acordaaando, e eles mastigando chicletes pra tenta tirar a pressão do ouvido os soldados pulando do helicóptero, aééé alguns deles ainda meio que recém acordando, tinha tiros que eram dados pro alto, apesar de ser contra né a lei de gueeerra, os paraquedistas pulando caindo em territórios espalhados assim, meio perdidos, um matinho rasteiro no chão assim no chão e esses soldados então andando meio arcadinhas, meio querendo se esconder e separados um dos outros a quando eles estavam no helicóptero parece que existia uma barulhão forte lá dentro, mais alguns mesmo assim acabavam dormindoooo, ééé alguns mastigavam chicletes para tirar a pressão do ouvido</p>		
<p>122 166 167 188</p>	<p>aquela turbulência lá dentro né Bom, do helicóptero era alto assim, era, gerava até certo desconforto assim no ouvido dos Soldados sensação do vento em alguns momentos</p>	<p>Os enunciados referem-se a reações cinestésicas</p>	<p>Cinestesia</p>
<p>121 124 125 126 127 128</p>	<p>bom, a maioria das imagens elas estão em movimento não vejo esses movimentos um na sequência do outro, mas eu vejo como se fosse... várias imagens paradas que dão...suce..ééé sequencialmente dão a ideia de movimento... Por que vem cenas assim como se fosse quadros mentais, com as árvores, homens andando, a grama rasteira e já sequencialmente vem ééé imagem deles em outro cenário, tentando se encontrar, que estavam... separados divididos é então é isso</p>	<p>Os enunciados referem-se a movimento das imagens</p>	<p>Características dinâmicas</p>
<p>108 109 121 122 157 158 159 160 166</p>	<p>quando eles estavam no helicóptero parece que existia uma barulhão forte lá Aviões pulando, aquela turbulência lá dentro né aquele som alto do helicóptero que não tinha bancos Sim a cena possui som, principalmente a do desembarque, o som forte dos helicópteros, aquela parte interna do helicóptero como se fosse a hélice assim, muito forte, um vento um barulhão grande assim, que incomoda bastante ouvido... aaaah não lembro de algum som lá embaixo onde soldados estava e também não lembro de som na cena da praiaa R: Bom, do helicóptero era alto assim, era, gerava até um certo desconforto assim no</p>	<p>Os enunciados referem-se a sons</p>	<p>Sons</p>

(continua)

LINHA	ENUNCIADOS	CRITÉRIO	UNIDADE SINCRÔNICA INSIPIENTE
131 132 133 134 135 136 146 147 148 149 150	bom na maioria das vezes a perspectiva que eu vejo é de forma panorâmica, então eu veejooo. em alguns momentos de cima, os homens pulando com os paraquedas, em outros momentos eu vejo debaixo, como se eu tivesse olhando para cima e vendo eles caindo e quando eles estão lá embaixo no chão no território, eu vejo ele de cima também, mas ao mesmo tempoooo em algumas cenas, eu vejo mais aproximado assim, como se eu tivesse na ééé em terra junto com eles, na terra junto com eles bom como eu falei são vários quadros o helicóptero está na parte superior os soldados estão caindo na parte do meio e aí lá no chão é a parte de baixo né como se eu tivesse uma parte de baixo da imagem, onde estão no chão. A parte da frente assim, como seus Horizonteee alguns soldados andando e o mato ralinho éééé no outro quadro... da praia eu vejo de forma panorâmica, tem a praia atrás..é no horizonte.	Os enunciados referem-se a perspectivas de uma cena	Perspectivas
138 139 140 141 142 144 259	bom! todas as imagens que eu lembro tem cor. Haaaa o helicóptero verde uniforme do dos Soldados Verde, hahaha o arame farpado meio acinzentado, a chapa de metal meio acinzentada também....ééé esse mato ralinho era meio verdinho e um pouco seco em alguns lugares, portanto mais marronzinha dependendo do local, árvore veerdeeee...éééé a neblina um pouco branca assim lá na praia... éééé mas são todas todas coloridas a praia principalmente né mas laranjada, amarelada assim.. a cor dos dos dos helicópetros..dos dos homens... são assim, bem vivas também	Os enunciados referem-se a cor	Cor
175 176 177 178 188 189 190 191 192 255	que a imagem tááá..ná minha cabeça. lllll ... bom ele parece vir da cabeça né que tem ali uma excitação mental, das imagens [4s] eeu acho quiii, parece que eu sinto também uma vibração na nos braços, e vontade de movimentar os braços assim. Ééé, talvez para simular melhor como que era aquilo...então eu sinto também essa energia também no no nos braços. movimentação ocorre mental assim, no interior da cabeça, e os braços parece que tem um interesse em se movimentar assim com mais frequência, apesar de eu ter a ideia de que essa movimentação pode distrair né...do... a da informação que os alunos recebem... masss.... apesar disso, os braços continua se movimentando, assim com bastante energia em alguns momentoss, era intercalada pelo sentimento de expectativa, eu acho que vinha da região do peito	Os enunciados referem-se a sensações corporais	Sensações corporais

Fonte: Autor, 2024.

Conforme posto no quadro 12, as unidades sincrônicas incipientes identificadas a partir da análise da segunda entrevista em primeira pessoa são: “sentimentos e sensações”, “vivenciando as cenas”, “Imagens do conteúdo”, “cinestesia”, “movimentos”, “sons”, “perspectiva”, “cor” e “sensações corporais”. Em um segundo nível de abstração as unidades “cinestesia” e “vivenciando a cena” foram reagrupadas, pois ambas as unidades referem-se a “manifestações sensórias emocionais”. “cor” e “sons” foram reagrupados em uma categoria denominada “características audiovisuais” e “perspectiva” e “movimento” passaram a compor uma unidade denominada “características dinâmicas”. Tais reagrupamentos compõem uma nova tabela sincrônica específica da segunda entrevista em primeira pessoa:

QUADRO 13- Segundo nível de interrogação iterativa para identificar a estrutura sincrônica específica da segunda entrevista realizada com o pesquisador participante

PRIMEIRO NÍVEL DE ABSTRAÇÃO	CRITÉRIO	SEGUNDO NÍVEL DE ABSTRAÇÃO
Imagens do conteúdo	Referem-se às imagens do conteúdo	Imagens do conteúdo
Cinestesia Vivenciando a cena	Referem-se a manifestações sensórias emocionais	Manifestações sensórias emocionais
Cor Sons	Referem-se a características audiovisuais	Características audiovisuais
Perspectiva Movimento	Referem-se a características dinâmicas	Características dinâmicas
Sensações corporais	Referem-se a manifestações corpóreas	Manifestações corpóreas

Fonte: Autor, 2024.

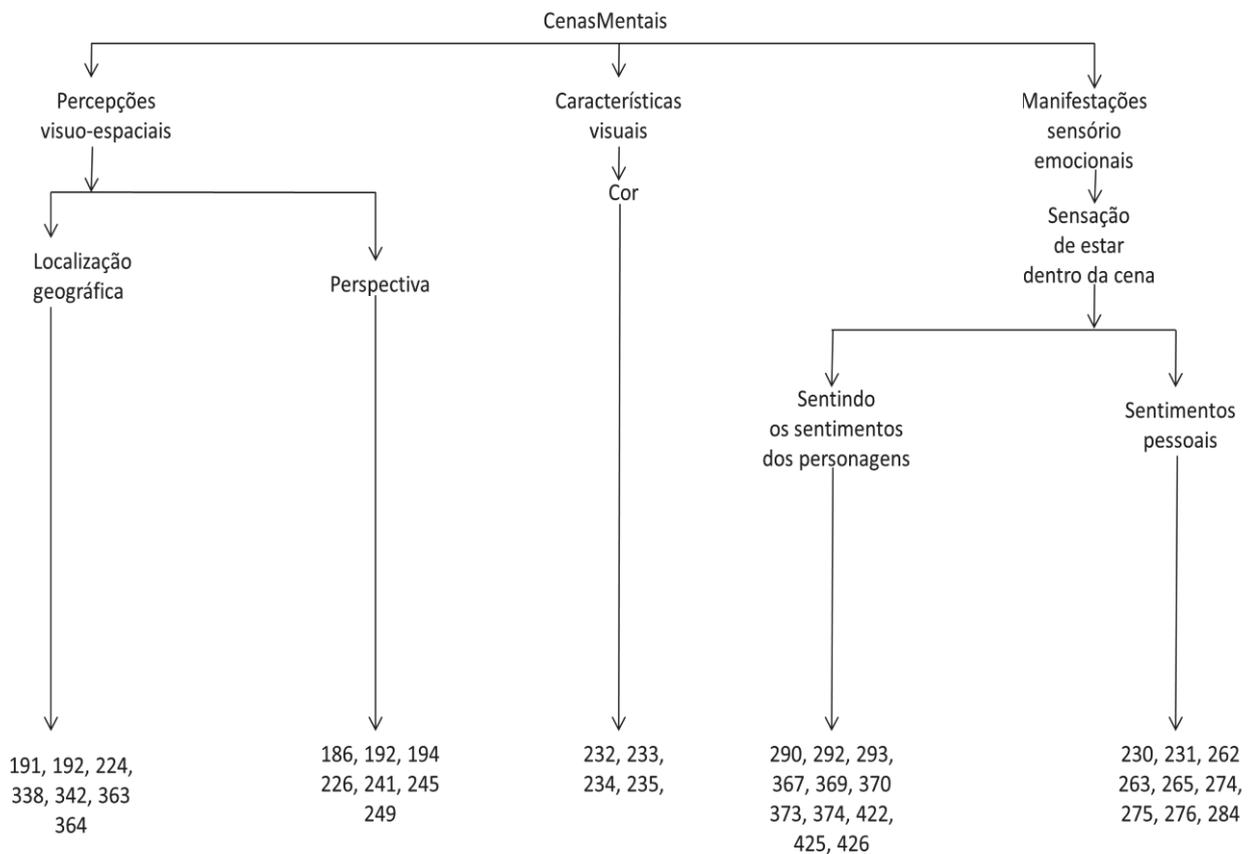
Depois de identificar as estruturas sincrônicas específicas da primeira e segunda entrevista em primeira pessoa, as mesmas foram reconfiguradas para o formato de redes semânticas. Essa reconfiguração permite uma visão global dessas estruturas e facilita a leitura e entendimento dos dados ¹³.

¹³Existem diferentes maneiras de representar esquematicamente a estrutura sincrônica de modo que se tenha uma visão do todo. A maneira utilizada no presente estudo foi pautada por redes semânticas por considerarmos que é a mais adequada para a natureza dos dados identificados.

5.3.2.5 Etapa V: estruturas sincrônicas específicas

A lógica organizadora das redes semânticas pode basear-se na ideia de classificação, agregação ou generalização. Adotou-se, para elaboração dos esquemas a seguir, a lógica da agregação. Isso significa que as categorias identificadas são desdobradas e compreendidas a partir de seus atributos e características. No caso da figura 17, que representa a estrutura sincrônica específica da primeira entrevista com o pesquisador participante, o desdobramento parte da categoria “cenas mentais” (terceira fase da estrutura diacrônica genérica das entrevistas com o pesquisador participante).

FIGURA 17–Rede semântica da estrutura sincrônica específica da primeira entrevista realizada com o pesquisador participante



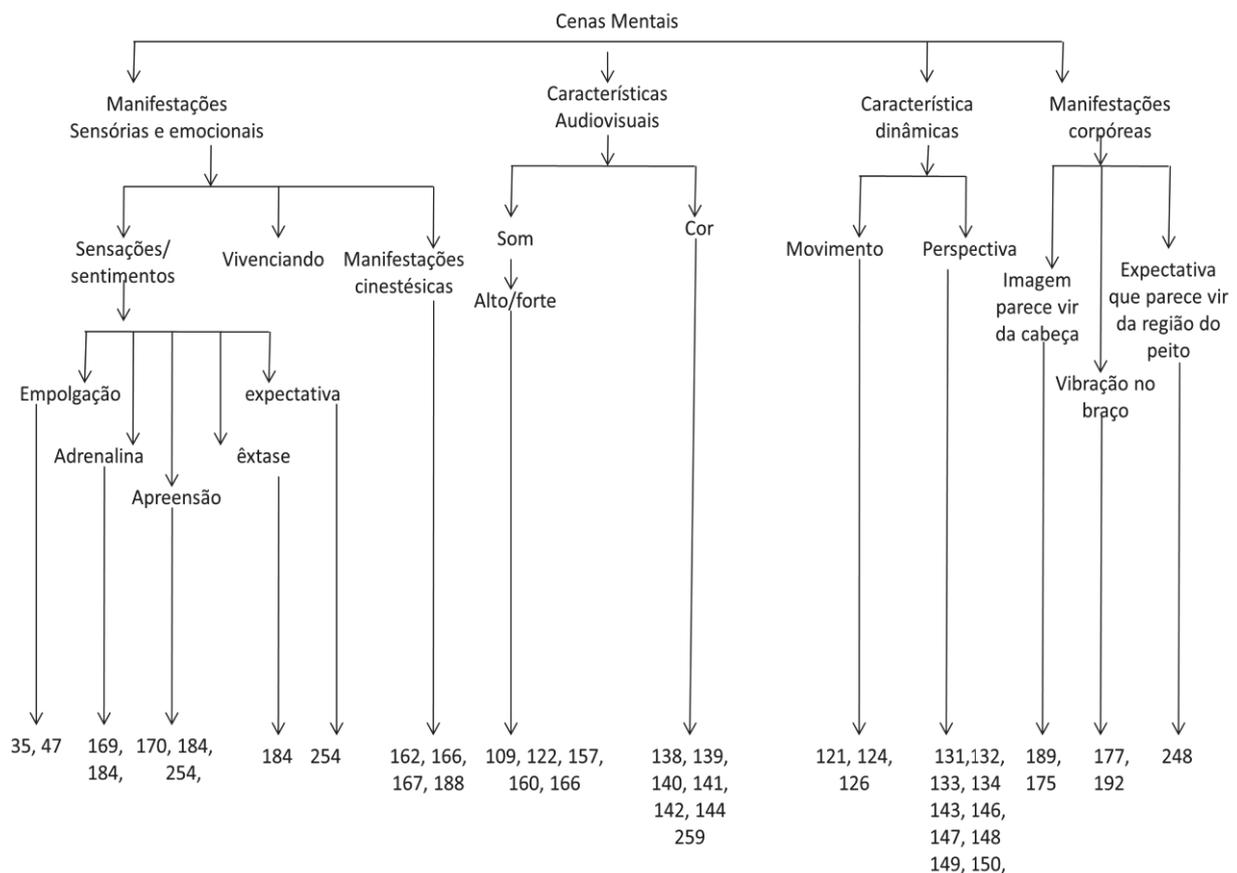
Fonte: Autor, 2024.¹⁴

¹⁴ Para consultar as linhas da entrevista, nas quais foram identificadas as unidades semânticas presentes na rede 05, vide tabela de enunciados específicos 04.

Como se pode perceber, as imagens mentais produzidas são caracterizadas por “percepções visuo-espaciais”, “características visuais”, “manifestações sensório-emocionais” e por atributos que se ramificam em “localização geográfica”, “perspectiva”, “cor”, “sensação de estar dentro da cena” e “sentimentos pessoais”. Tais conexões, evidenciadas pela rede semântica da figura cinco, contribuem para compreensão do sentido qualitativo presente na experiência de imaginação histórica vivida pelo pesquisador participante.

A rede semântica da figura 18, que representa a estrutura sincrônica específica da segunda entrevista feita com o pesquisador participante, consolida informações da rede semântica anteriormente descrita, mas também agrega novos detalhes:

FIGURA 18–Rede semântica da estrutura sincrônica específica da segunda entrevista realizada com o pesquisador participante



Fonte: Autor, 2024. ¹⁵

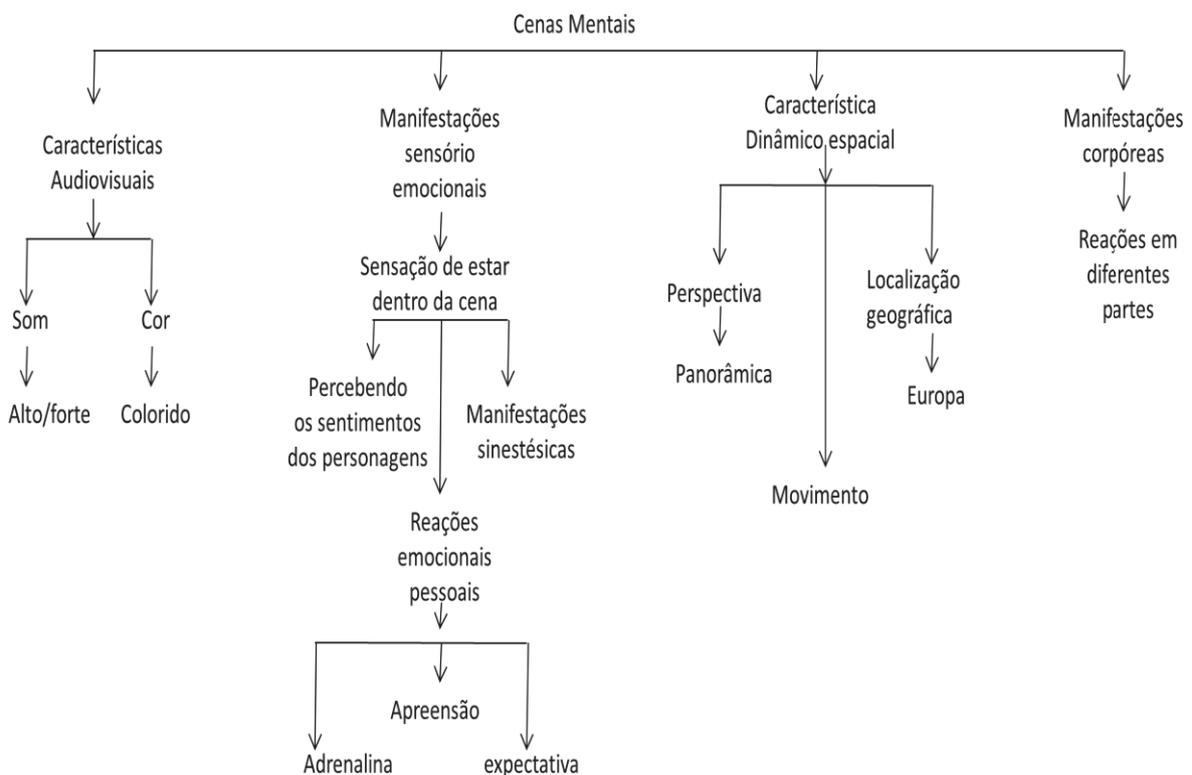
¹⁵ Para consultar as linhas da entrevista, nas quais foram identificadas as unidades semânticas presentes na rede 06, vide tabela de enunciados específicos 05.

As imagens mentais evocadas na segunda entrevista com o pesquisador participante desdobram-se em características como “manifestações sensório-emocionais”, “características audiovisuais”, “características dinâmicas” e “manifestações corpóreas”. Essas características ramificam-se em atributos como “sensações/sentimentos”, “vivenciando”, “manifestações sinestésicas”, “som”, “cor”, “movimento” e “perspectiva”.

Ao comparar a rede semântica da primeira entrevista com a rede semântica da segunda entrevista chega-se a uma estrutura sincrônica genérica que é a síntese final da dimensão sincrônica presente na experiência de imaginação histórica do pesquisador participante. Nessa comparação as semelhanças são mantidas e as diferenças são reagrupadas em categorias de maior nível de abstração desde que possuam elementos de relação entre sim.

5.3.2.6 Etapa VI: estrutura sincrônica genérica

FIGURA 19—Estrutura sincrônica genérica das entrevistas realizadas com o pesquisador participante



Fonte: Autor, 2024.

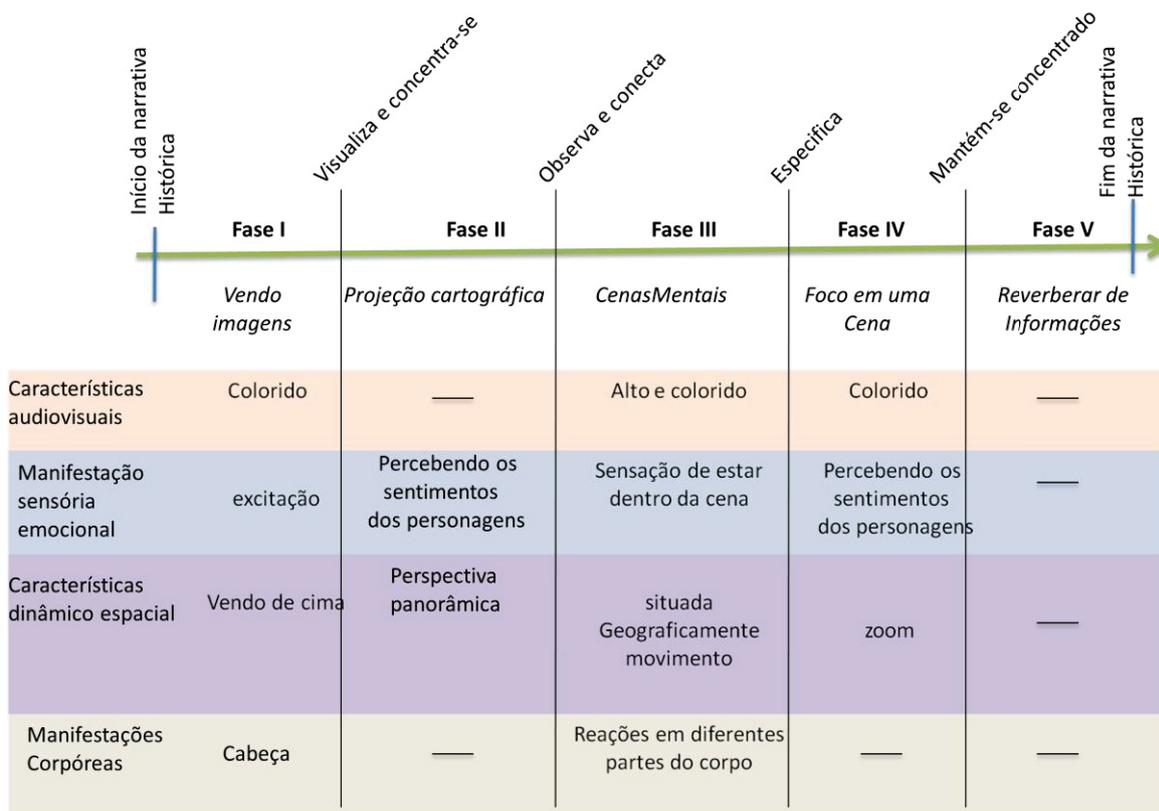
Como mostra a estrutura sincrônica genérica identificada, as imagens mentais presentes na experiência de imaginação histórica do professor participante possuem sons altos, são coloridas e acompanhadas por manifestações sensórias emocionais de modo que o agente da experiência tem a sensação de estar dentro da cena, ora percebendo os sentimentos dos personagens, ora tendo reações emocionais e cinestésicas como se também fosse um personagem. As cenas possuem uma perspectiva panorâmica, movimento e situam-se geograficamente na Europa. Reações corporais em diferentes partes do corpo também são manifestas durante a experiência vivida.

5.3.2.7 Integração da estrutura sincrônica e da estrutura diacrônica

As informações identificadas no eixo sincrônico da entrevista microfenomenológica em primeira pessoa são complementares às informações identificadas no eixo diacrônico. Em síntese tais informações, de caráter cronológico e qualitativo, formam um quadro geral de descrições sobre como é a experiência de imaginação histórica docente ao compartilhar uma narrativa histórica no contexto da aula de história. Essas descrições podem ser integradas por meio de linhas dinâmicas. As linhas dinâmicas permitem que se cruze a estrutura diacrônica e a estrutura sincrônica da experiência. Nessa forma de integração são inseridos apenas os dados particularmente relevantes para o objetivo da investigação (VALENZUELA-MOGUILLANSKY; VÁSQUES-ROSATI, 2019).

A flecha verde, presente na figura 20, indica a dimensão do tempo. A linha preta na vertical indica a fragmentação temporal da experiência por fases, bem como, as ações de transição para cada fase. As quatro linhas horizontais correspondem a linhas dinâmicas e respectivas características. Os traços pretos distribuídos pelo quadro indicam que algumas características não estão presentes.

FIGURA 20- Linhas dinâmicas da experiência de imaginação histórica docente



Fonte: Autor, 2024.

Com um eixo na horizontal e outro na vertical, a imagem oito evidência que o professor participante sentiu uma excitação na cabeça e entrou num fluxo de imaginação histórica que o fez primeiramente ver imagens mentais coloridas como se as tivesse vendo de cima (fase I). Depois de “ver imagens”, o entrevistado, concentrado, a partir de uma perspectiva panorâmica, realiza uma projeção cartográfica e percebe os sentimentos dos personagens (fase II). Isso significa que o conteúdo imagético mental não aparece em um espaço aleatório, mas é situado espacialmente. Tendo visto imagens e situado-as espacialmente, o conteúdo mental do pesquisador participante foi sendo conectado por cenas mentais (fase III). A experiência de imaginação histórica em questão, ao final, foi se caracterizando pelo foco nas especificidades de uma cena (fase IV) e pelo reverberar de informações (Fase V). Na fase “Cenas Mentais”, onde se deu o aprofundamento sincrônico, ocorreram manifestações de ordem auditiva com sons altos; visuais, com imagens coloridas; sensorial/emocional, marcado pela sensação de estar dentro da cena; dinâmica espacial, com movimentos/situado espacialmente e corpórea com reações em

diferentes partes do corpo. Por meio dessas evidências pode-se depreender que a experiência de imaginação histórica, vivida pelo professor participante enquanto lecionava, foi marcada pelo intercalamento entre o específico e o geral (imagens/cenas), pela percepção de personagens de acordo com o contexto histórico em que estavam e por um contexto espacial bem delimitado. Tais ações implicaram num exercício complexo que articula a dimensão física, emocional e intelectual.

5.3.3 Dados da entrevista microfenomenológica realizada com os estudantes participantes

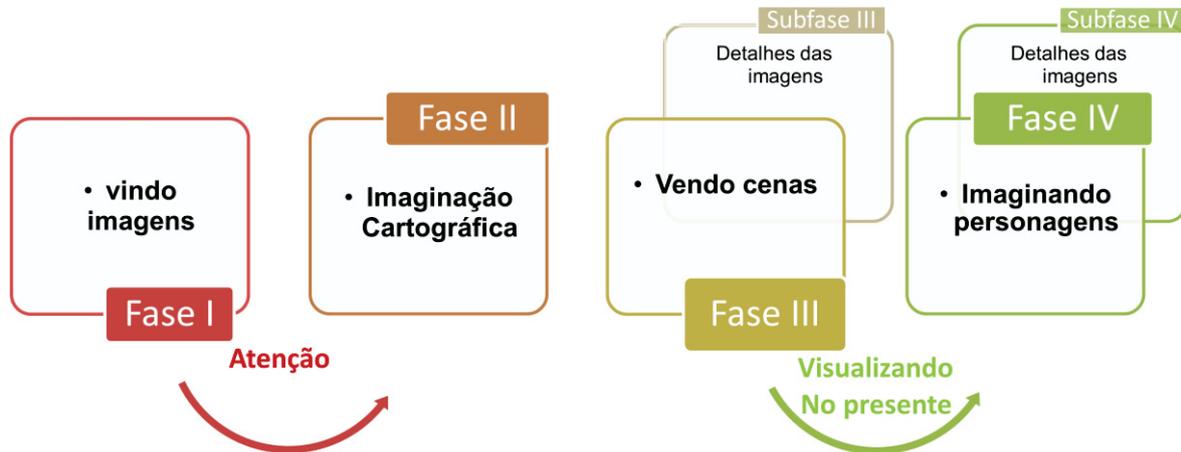
Conforme informado, as seções referentes aos dados das entrevistas com o pesquisador participante foram apresentados de modo detalhado a fim de que cada fase do processo de análise microfenomenológica fosse exemplificada. Tendo possibilitado uma compreensão desse processo, que também é seguido no caso da análise das entrevistas com os estudantes, os dados das seções a seguir são apresentados de modo mais sintético. Tais dados referem-se a estrutura diacrônica e a estrutura sincrônica da experiência de imaginação histórica vivida pelos estudantes que participaram do estudo.

5.3.3.1 Etapa II: estruturas diacrônicas específicas

As estruturas diacrônicas específicas, apresentadas a seguir, são decorrentes das análises das entrevistas realizadas com dois estudantes participantes deste estudo. Um dos estudantes foi identificado pelo pseudônimo “Marie” e o outro pelo pseudônimo “Rudolf”. A estrutura diacrônica específica diagnosticada a partir da entrevista da estudante Marie é composta por quatro fases.

A primeira fase, conforme demonstrado na figura sete, é denominada “vindo imagens”, a segunda “imaginação cartográfica”, a terceira “vendo cenas” e a quarta “imaginando personagens”. As subfases estão alocadas nas duas últimas fases e se caracterizam por trazer mais detalhes referentes às imagens que compõem a fase três e a fase quatro. O intervalo entre a fase um e a fase dois é caracterizado pelo ato de “atenção” e o intervalo entre a fase três e a fase quatro é caracterizado pelo ato “visualizando no presente”.

FIGURA 21–Estrutura diacrônica específica da entrevista realizada com a estudante Marie



Fonte: Autor, 2024.

A identificação da estrutura diacrônica específica presente na experiência de imaginação histórica do estudante Rudolf foi mais desafiadora do que a identificação da estrutura diacrônica específica da estudante Marie. O desafio se deve ao fato da entrevista, realizada com o estudante Rudolf, não ter levantado dados suficientes para uma análise mais aprofundada. Em casos como esse a sugestão de Valenzuela e Vasquez-Rosati (2019) é repetir a entrevista até que os dados coletados tenham consistência suficiente. A recomendação de repetir entrevistas, para trazer mais dados, bem como, para explorar perspectivas diferentes do fenômeno investigado, não foi possível devido a perda de contato com os entrevistados. Posto isto, apresenta-se a seguir a estrutura diacrônica específica que foi possível perceber na experiência de imaginação histórica do estudante Rudolf.

FIGURA 22–Estrutura diacrônica específica da entrevista realizada com o estudante Rudolf



Fonte: Autor, 2024.

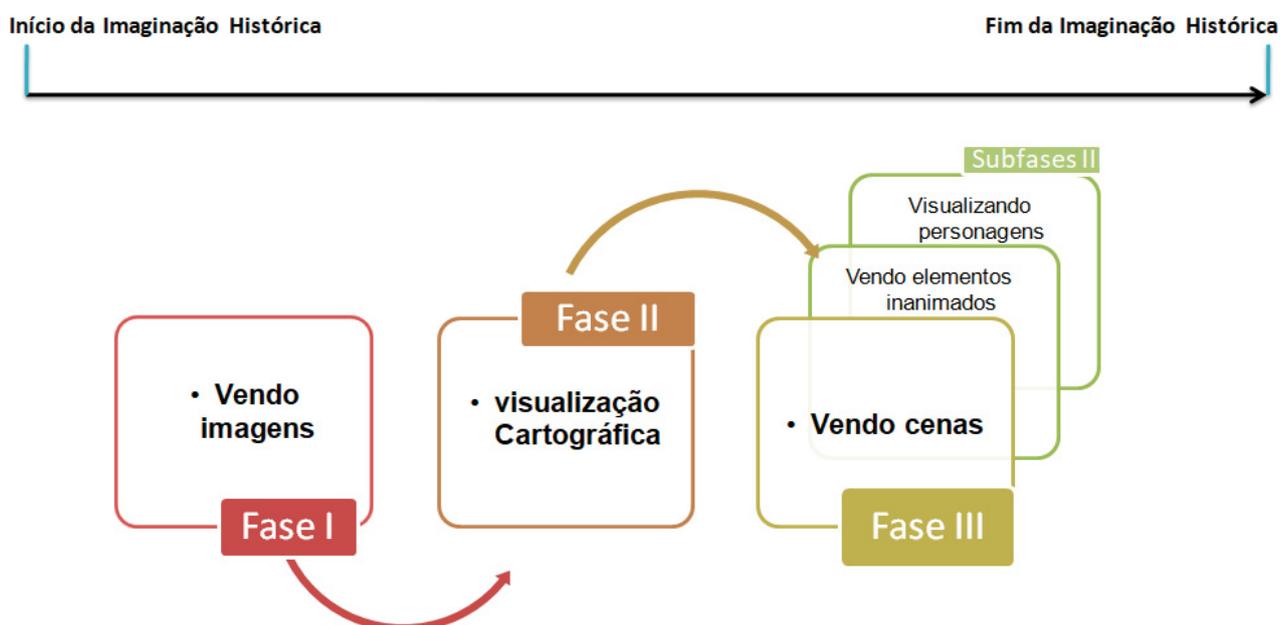
A primeira fase, conforme representado na figura oito, é denominada “vindo imagens”, a segunda “visualização cartográfica”, a terceira “vendo elementos inanimados” e a última fase “imaginando figuras humanas”. A observação em primeira pessoa é uma ação de transição entre as fases um e dois e dois e três e a observação em segunda pessoa é um ato de transição manifesto entre a terceira e a quarta fase.

A primeira e a segunda fase da estrutura diacrônica dos estudantes entrevistados são marcadas pelas mesmas ações: “vindo/vendo imagens” e “Visualização cartográfica”. Ou seja, os estudantes concebem imagens e na sequência as mesmas são localizadas espacialmente. A terceira e a quarta fase das estruturas diacrônicas discentes são diferentes, mas não antagônicas. Na fase três, a estudante Marie vê cenas enquanto o estudante Rudolf vê elementos inanimados. Na fase quatro, a estudante Marie imagina personagens e o estudante Rudolf imagina figuras humanas.

5.3.3.2 Etapa III: estrutura diacrônica genérica

A semelhanças e complementaridades entre a estrutura diacrônica de Marie e Rudolf compõem a seguinte estrutura diacrônica genérica:

FIGURA 23—Estrutura diacrônica genérica da experiência de imaginação histórica dos estudantes



Fonte: Autor, 2024.

Durante a elaboração da estrutura diacrônica genérica, representada na figura 23, percebeu-se que a fase três e quatro do estudante Rudolf refere-se a elementos de uma fase mais ampla nomeada na estrutura específica da estudante Marie como “Vendo cenas”. Afinal, os elementos inanimados visualizados e as figuras humanas imaginadas pelo estudante Rudolf são micro informações que juntas também se referem a “vendo cenas”. Desse modo, na estrutura diacrônica genérica considerou-se que “vendo elementos inanimados” e “imaginando figuras humanas” são subfases da fase “vendo cenas”.

Fase I: Vendo Imagens

A fase um define-se pelo aparecimento de imagens isoladas no início da narrativa. Os estudantes entrevistados evocaram, nesse momento, imagens específicas sem estarem ligadas a um contexto macro-histórico.

Marie:

154. eu consegui ter essa imagem, assim na época, iii isso foi

155. mais no início da história

Rudolf:

423. a imagem que me vem? é dos Barcos, aqueles barcos quadrados, que

tinham aquelas tampas na frente pras infantarias poderem sair, eu vejo como se

424. eu tivesse dentro do barco assim, e aquela tampa descendo, aquela parte da

425. frente descendo

495. então eu vejo elas ali, certinhas, a frente das minas e a frente dessas defesas em X tem tem uuuuu, uu mar

507. eu só vejo, três dessas armadilhas, eu sei que tinha várias, várias,

508. várias, eu não sei dizer o arame farpado, mas o arame farpado eu não

509. vejo, iaa elas são bem bem bem perto, essas únicas três são bem bem perto duu

635. R: eu só, eu recebi, você falou o assunto eu só "puum" tive essa imagem.

Fase II: Visualização cartográfica.

Na segunda fase da experiência de imaginação histórica dos estudantes um marcador espacial parece. Trata-se da visualização de um mapa relacionado ao território onde ocorreu o evento histórico que estava sendo imaginado. Esse mapa é igual ou inspirado em um mapa que foi desenhado no quadro pelo professor antes de iniciar os estudos da modalidade didática em questão. O mapa permaneceu no quadro, atrás do professor, enquanto os estudantes ouviam a narrativa dos fatos históricos.

Marie:

157. R: ééé, eu imaginava bastante, é porque tinha um mapa na lousa, então, ee o mapa ele

158. tava pintado de um marrom assim clarinho, ii o mar era azul, então a minha imaginação vai

159. um pouco, porque você mostrava na lousa conforme contava a história onde é que tava

160. acontecendo, então a imagem do mapa influencia um pouco na minha imaginação

432. Ééé eu vejo uuum, éé de novo mapa né que tava na lousa,

487. foi como imaginei na, sa, na sala, porque foi eu fiz, a partir do mapa que tá desenhado na lousa

Rudolf:

710. como se fosse um mapa, eu vejo a costa desenhada da Normandia, eu

711. vejo ela toda desenhado com se estivesse vendo um mapa realmente,

712. preto e branco, nada nada, só uma linha preta assim que percorria a costa

713. de ponta a ponta assim, como se tivesse vendo um globo assim no mapa

724. esse cena só me veem,

725. esse mapa então, só esse desenho, a primeira coisa que me vem

726. quando vejo essa cena éé esse traço, da Costa, mas se eu me concentrar mais nela eu vou ver algumas fronteiras mais

727. para frente, então é como se eu realmente tivesse dentro do mapa iii, mais, mais detalhes que
 728. eu poderia adicionar é que eu também vejo aaa, com se fossem setas apontado para essa,
 729. essa costa, como se eu tivesse planejando oo, a Operação overlord assim.

Faze III: Vendo cenas

A fase três defini-se pela visualização de imagens. Contudo, diferente da fase um, as imagens evocadas não aparecem de modo isolado, mas estão organizadas em cenas. Essa fase abrange as subfases: vendo elementos inanimados, visualizando personagens

Marie:

140. R: Éee o que é imagino da história... eu vejo ..éé...faz tempo, mas cenas marcantes que me chamaram atenção
 362. também depois, eu imaginava outras imagens né, e não dá mesmo cena né

Rudolf:

725. esse cena só me vêem
 726. a primeira coisa que me vem quando vejo essa cena éé esse traço, da Costa,

Subfase: Vendo elementos inanimados

Está subfase define-se pela visualização de elementos inanimados nas cenas imaginadas. Tanto Marie como Rudolf descrevem objetos e a natureza ao relatarem determinadas cenas.

Marie:

140. R: Éee o que é imagino da história... eu vejo ..éé...faz tempo, mas cenas marcantes que me chamaram atenção
 234. R: de cima, não tão de cima, mas de cima assim, eu vejo as, os barcos lá embaixo assim
 362. eu vejo, eu tô mais ou menos na altura dos aviões eu consigo ver alguns aviões embaixo
 366. imagino sempre muita lama.

Rudolf:

688. R: porque nessa, nessa imagem em específico eu não vejo nenhum ser
 689. humano, não vejo nada nada nada
 423. é dos Barcos, aqueles barcos quadrados, que tinham aquelas
 424. tampas na frente pras infantarias poderem sair, eu vejo como se eu tivesse dentro do barco
 425. assim, e aquela tampa descendo,
 439. aquela parte da frente descendo,
 447. eu vejo na minha frente assim uma metralhadora
 448. a metralhadora tá apontada pra frente eu tô dentro de um bunker,
 449. eu vejo só a silhueta daquela janela que cobria seus 140 graus assim, só vejo a silhueta dela, vejo a luz
 450. entrando de fora assim batendo um pouco na metralhadora, a parte da frente assim do cano
 451. dela daí, de resto o que eu vejo é a praia, assim grande, o mar limpo se nenhum barco sem
 452. nada, com uma névoa, então, mais para frente então o mar com cor cinza, porque pra mim o
 453. dia tá nublado, bem nublado, iiiii, tem a névoa na frente. Eu vejo aqueles , aquelas armações
 454. parece uns Xs assim, que ficam na praia, em vigas e eu vejo o campo minado com algumas
 455. marcações redondas, imagino que não tinha essas marcações, mas assim
 456. na minha, na minha imagem eu vejo aquelas defesas e mais pra frente umas marcações redondas que acho que são as minas terrestres
 494. consigo ver por quase toda parte assim, olhando mais adiante tem essas defesas em X, são
 495. vigas metálicas então eu vejo elas ali, certinhas, a frente das minas e a frente dessas defesas
 496. em X tem tem uuuuu, uu mar.

507. eu só vejo, três dessas armadilhas

Subfase: Visualizando personagens

Esta subfase define-se pela visualização de personagens humanos nas cenas elaboradas. Os personagens visualizados compõem as cenas e praticam ações relacionadas ao contexto macro dos fatos históricos imaginados.

Marie:

254. tem que desistir daquele lugar iii mais para frente na praia, é vejo pessoas correndo, eu

255. imagino as pessoas que saíram da praia

375. eu imagino as pessoas quii, que chegaram...que acabaram de chegar

Rudolf:

781. ééé´depois? me vem dééé, como, agora eu vejo outras pessoas

783. agora sim eu vejo outros Soldados do meu lado no meu campo de visão, outros soldados do meu lado

822. R: uun , eu escuto bastante gritos assim, como se tivesse pessoas gritando, vai é isso iiiii apitos

823. do, pra infantaria avançar iiiiiiiiiii, nada mais

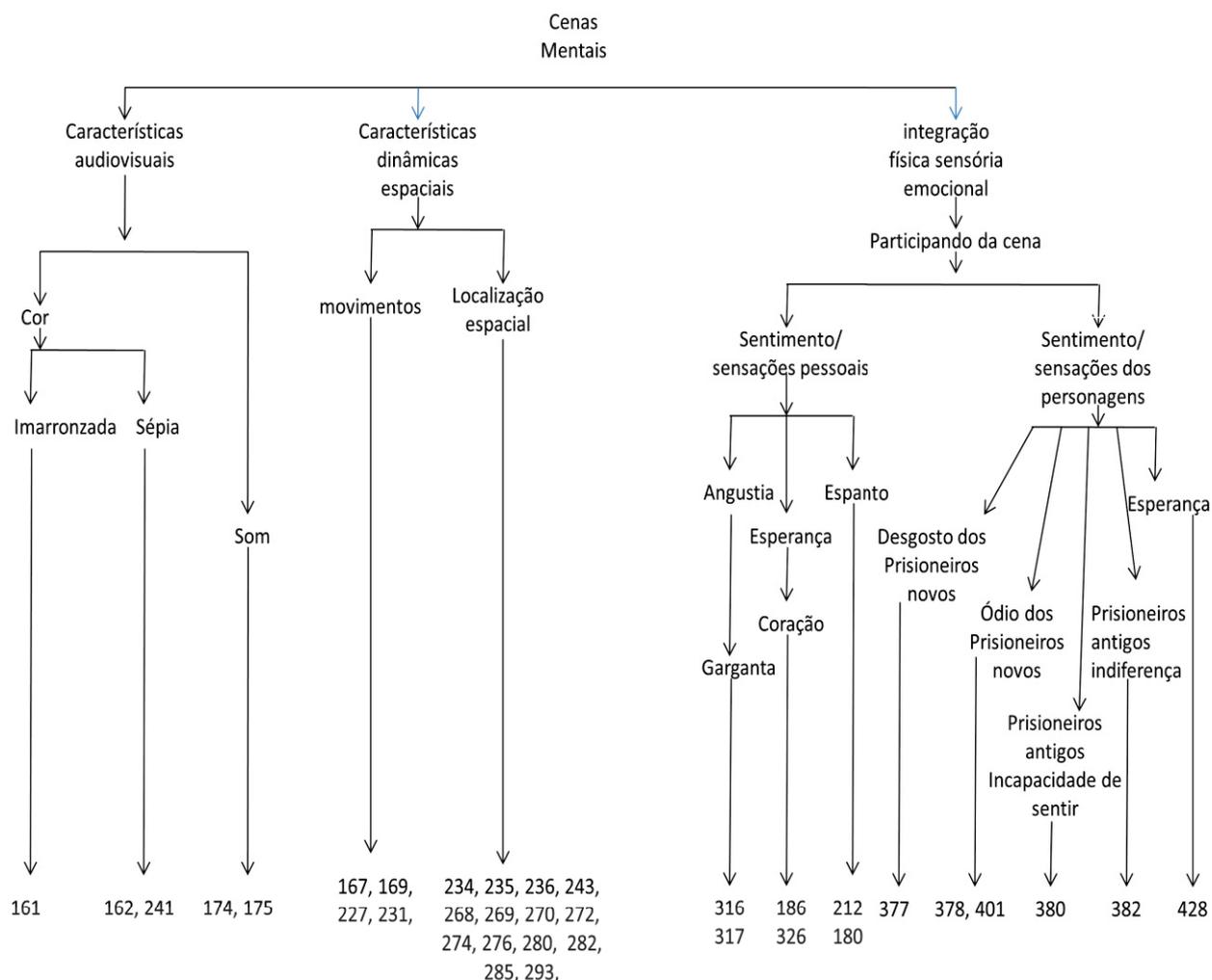
871. Quando que eu tô com o americano eu vejo outras pessoas iii na minha visão

5.3.3.3 Etapa V: estruturas sincrônicas específicas

Para identificar estruturas sincrônicas nas entrevistas em segunda pessoa, conforme feito nas entrevistas em primeira pessoa, selecionou-se uma das fases da estrutura diacrônica anteriormente diagnosticada. Tal seleção considerou o objetivo principal da tese de verificar qual a relação entre experiência de imaginação histórica docente e a experiência de imaginação histórica discente. Desse modo, a fase diacrônica “vendo cenas”, coincidente com a fase “cenas mentais” da estrutura diacrônica docente, foi a fase selecionada.

A rede semântica disposta na figura 24 representa a estrutura sincrônica específica extraída da entrevista realizada com a estudante Marie. As cenas mentais elaboradas pela estudante Marie possuem características audiovisuais, características dinâmicas espaciais como “movimento” e “localização espacial” e são acompanhadas por uma integração física sensória e emocional que evoca “sentimentos e sensações pessoais”, “manifestações corporais” e a “sensação de estar sentindo o sentimento dos personagens imaginados”.

FIGURA 24– Rede semântica da estrutura sincrônica específica proveniente da entrevista realizada com a estudante Marie

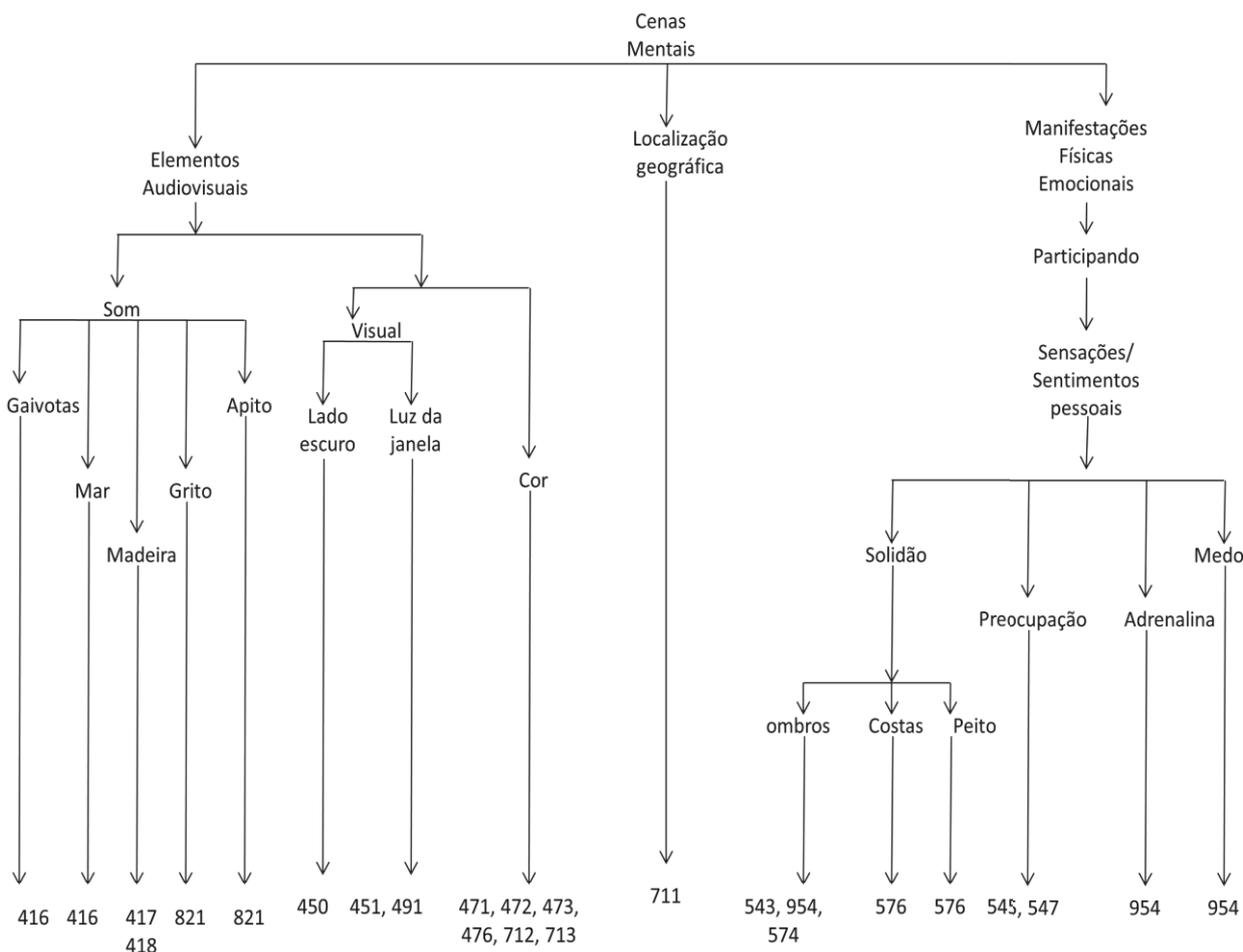


Fonte: Autor, 2024.¹⁶

As cenas presentes na rede semântica de Rudolf são caracterizadas por elementos audiovisuais, estão geograficamente localizadas e são acompanhadas por manifestações físicas/emocionais que geram, no agente que está imaginando, a percepção de estar participando das cenas e evoca diferentes sensações e sentimentos.

¹⁶ Para consultar as linhas da entrevista, nas quais foram identificadas as unidades semânticas presentes na rede 10, vide anexo 05.

FIGURA 25– Rede semântica da estrutura sincrônica específica proveniente da entrevista realizada com o estudante Rudolf



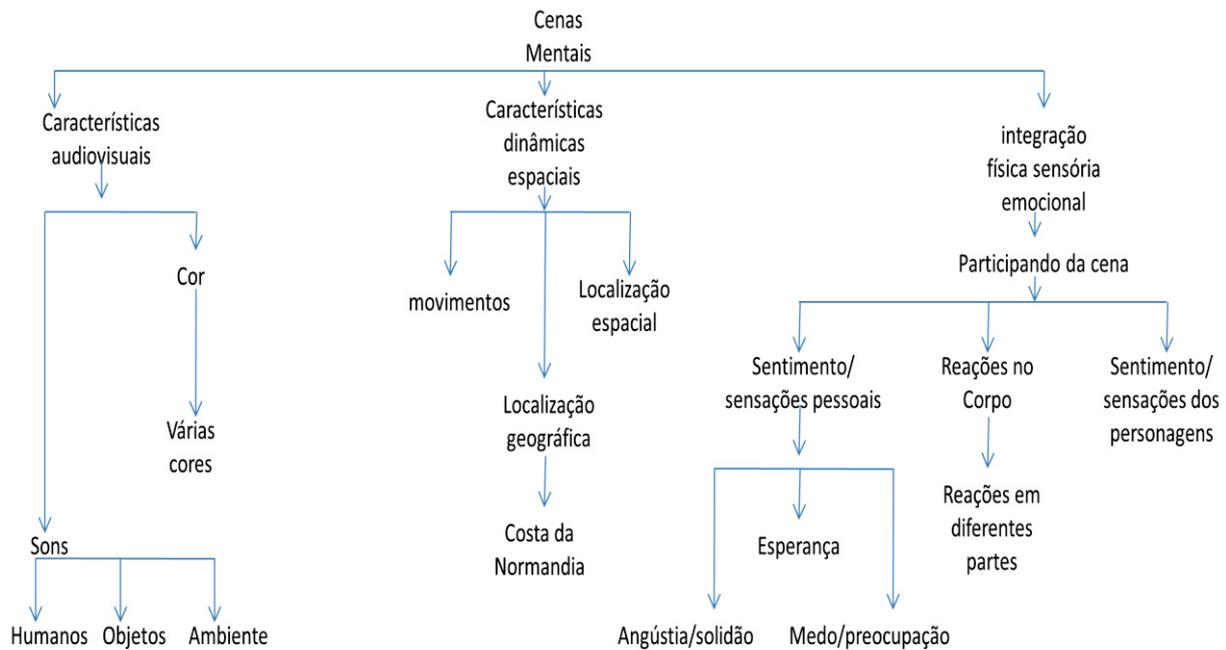
FONTE: Autor, 2024.¹⁷

5.3.3.4 Etapa VI: estrutura sincrônica genérica

Ao comparar os resultados das estruturas sincrônicas específicas dos estudantes participantes, mantendo as semelhanças e reagrupando as diferenças em categorias de maior nível de abstração, chega-se a seguinte estrutura sincrônica genérica:

¹⁷ Para consultar as linhas da entrevista, nas quais foram identificadas as unidades semânticas presentes na figura 25, vide anexo 06.

FIGURA 26—Rede semântica da estrutura sincrônica genérica proveniente das entrevistas realizadas com os estudantes.



Fonte: Autor, 2024.

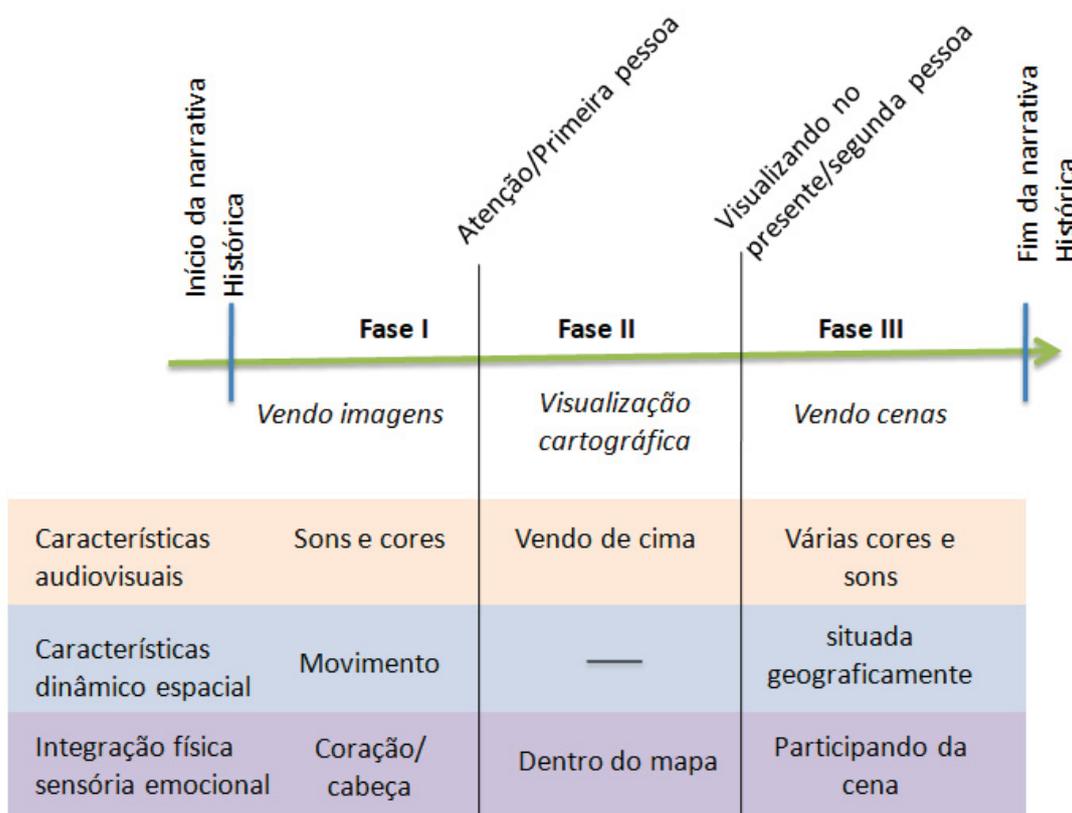
Conforme consta na estrutura sincrônica genérica, representada na figura 26, as características visuais das estruturas sincrônicas específicas foram resumidas na estrutura sincrônica genérica pela categoria “várias cores” e as características sonoras foram agrupadas em sons provenientes de “humanos”, provenientes de “objetos” ou provenientes do “ambiente”. A localização geográfica elencada na rede semântica do estudante Rudolf foi absorvida pelas características dinâmicas espaciais elencadas na rede semântica de Marie. Os atributos físicos, sensoriais e emocionais de ambas as redes semânticas foram agrupadas na categoria “integração física, sensorial e emocional” descrita na rede semântica da estrutura sincrônica genérica.

Considerando a síntese estabelecida na estrutura diacrônica genérica, é possível afirmar que as cenas mentais elaboradas pelos estudantes participantes possuem características audiovisuais como várias cores, sons humanos, sons de objetos e sons do ambiente imaginado. As cenas também são acompanhadas de movimentos, localização espacial e localização geográfica situada na costa da Normandia. Além disso, ao elaborar

imagens, os estudantes têm a percepção de estar participando de cenas, sentindo sensações pessoais e dos personagens, bem como, reações em diferentes partes do corpo. Ao complementarem as informações identificadas no eixo diacrônico essas informações do eixo sincrônico formam um quadro geral de descrições sobre como foi a experiência de imaginação histórica discente ao receptionar uma narrativa histórica contada pelo professor.

5.3.3.5 Integração da estrutura sincrônica e da estrutura diacrônica

FIGURA 27 – Linhas dinâmicas da experiência de imaginação histórica discente



Fonte: Autor, 2024.¹⁸

A flecha verde, na figura 27, indica a dimensão do tempo. A linha preta na vertical indica a fragmentação temporal da experiência por fases, bem como, as ações de

¹⁸ A fase I “vendo imagens” distingue-se da fase III “vendo cenas” pela variável contexto. Ou seja, enquanto na primeira fase as imagens surgem de modo isolado e sem contexto na fase III as imagens têm contexto e se relacionam com outras formando cenas.

transição para cada fase. As três linhas horizontais correspondem a linhas dinâmicas e respectivas características. O traço preto localizado na fase III indica que a característica correspondente não foi identificada.

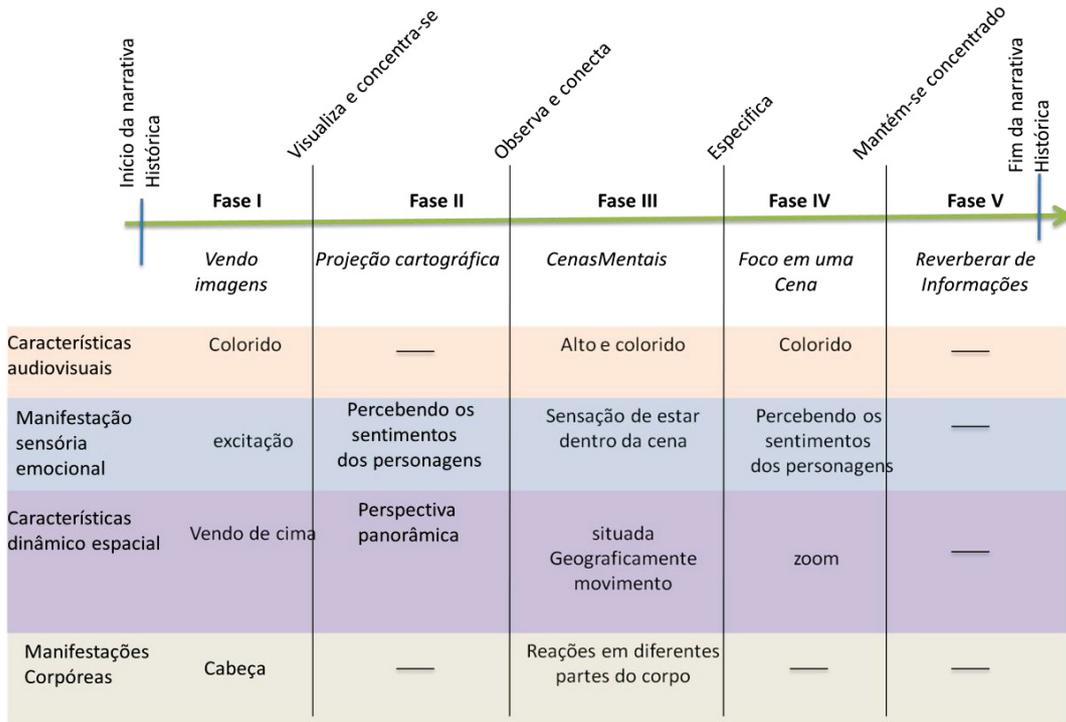
Considerando as linhas dinâmicas supracitadas, pode-se depreender que a experiência de imaginação histórica discente inicia-se com a visualização de imagens mentais (fase I). Na sequência, essas imagens são situadas espacialmente (fase II) e desdobram-se em cenas (fase III). Como descrito no tópico anterior, ora as cenas são focadas em detalhes (imagens específicas/minúcias das cenas) ora são amplas (pano de fundo espacial/quadro de cenas). As cenas possuem sons, cores, movimentos e repercutem a sensação de se estar dentro delas. Isso significa que a imaginação histórica dos discentes entrevistados foi permeada por um intercalamento entre micro (dentro da cena) e macro (vendo de cima) tendo como pano de fundo uma projeção geográfica bem delimitada, envolvimento corporal e emocional. Tal descrição constitui um retrato da experiência de imaginação histórica discente ao receptionar uma narrativa histórica contada pelo professor.

5.4 DISCUSSÃO

As estruturas diacrônicas e sincrônicas identificadas na fase qualitativa do presente estudo possibilitaram o estabelecimento de descrições sobre como foi a experiência de imaginação histórica docente ao compartilhar uma narrativa histórica e como foi a experiência de imaginação histórica discente ao receptionar a narrativa histórica contada pelo professor. A identificação dessas estruturas possibilita também uma análise comparativa entre a experiência de imaginação histórica docente e a experiência de imaginação histórica discente. Para realização dessa análise, as linhas dinâmicas das entrevistas em primeira e segunda pessoa foram reproduzidas no presente tópico em posições sequenciais.

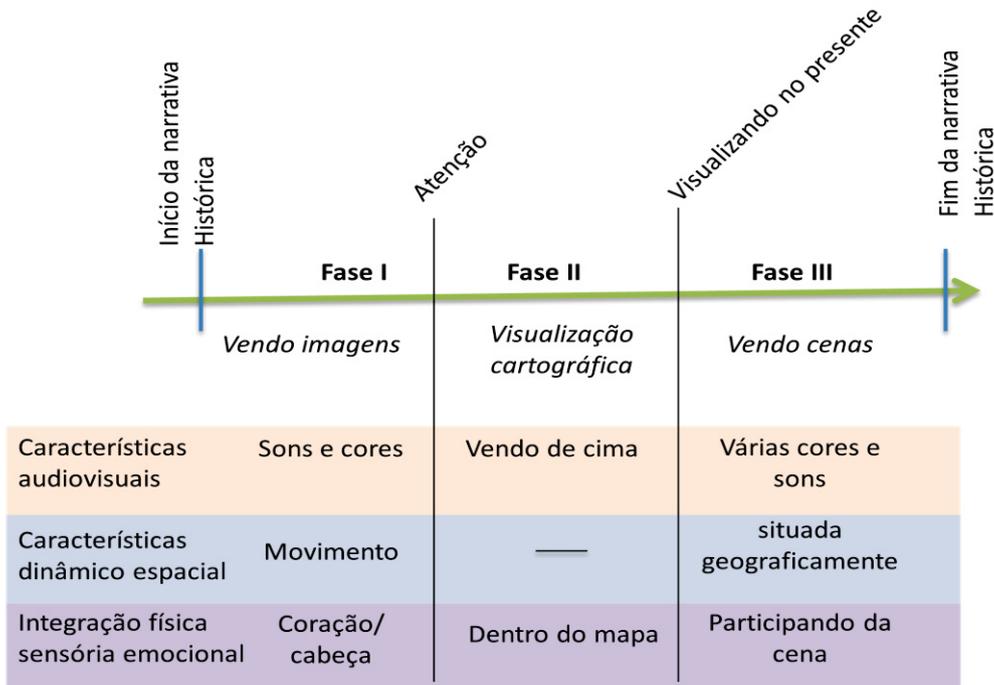
A figura 28 refere-se a experiência de imaginação histórica docente e a figura 29 refere-se a experiência de imaginação histórica discente:

FIGURA 28 – Linhas dinâmicas da experiência de imaginação histórica docente



Fonte: Autor, 2024.

FIGURA 29– Linhas dinâmicas da experiência de imaginação histórica discente



Fonte: Autor, 2024.

Ao comparar as figuras 28 e 29, o primeiro elemento que chama a atenção é a diferença de abrangência entre as linhas dinâmicas. Nas linhas dinâmicas docente chegou-se a cinco fases e nas linhas dinâmicas discente chegou-se a três fases. Essa diferença reflete a própria abrangência dos dados coletados. Enquanto a entrevista em primeira pessoa ocorreu de modo mais fluído e permitiu uma exploração mais ampla da experiência vivida, a entrevista em segunda pessoa decorreu de forma mais truncada e difusa, trazendo um conjunto de informações mais restritas.

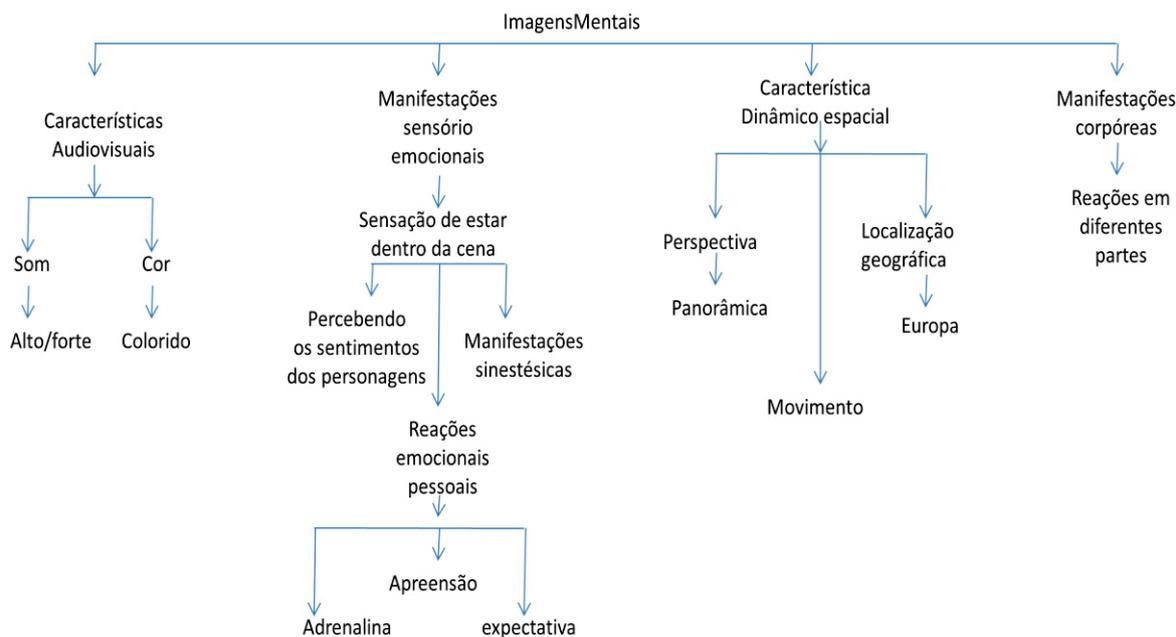
Apesar das diferenças de abrangência, a partir das fases identificadas na linha dinâmica docente e na linha dinâmica discente, é possível perceber semelhanças significativas. Ambas as experiências iniciam-se com o ato de estabelecer contato com imagens mentais. Essas imagens, conforme consta nas entrevistas, podem ser trazidas de um repertório prévio ou criadas no momento da imaginação. No primeiro caso, assim como notou Aktin (2016) ao estudar a imaginação histórica, o que ocorre é um acesso do entrevistado a um acervo de imagens previamente disponíveis em sua mente como decorrência de sua imersão no mundo da cultura.

Outra semelhança que se pode perceber nas experiências de imaginação histórica docente e discente e que após estabelecerem contato com as imagens mentais, tais imagens são situadas espacialmente por meio de uma “projeção cartográfica”, conforme percebido na estrutura diacrônica docente, ou através de uma “visualização cartográfica” conforme registrado na estrutura diacrônica discente. Ao se situar espacialmente, a imaginação acionada pelos participantes do estudo difere-se de outros tipos de imaginação. De acordo com Collingwood (1981) o que distingue a imaginação histórica de qualquer outro tipo de imaginação é um conjunto de características, dentre elas o fato de estar situada no espaço. A imaginação artística, por exemplo, não tem o compromisso de alocar e delimitar imagens mentais em um determinado espaço geográfico.

Destaca-se ainda que, depois de estabelecer contato com imagens mentais e de situá-las espacialmente, tanto o docente quanto os discentes organizam cenas mentais, que apesar de possuírem diferenças no conteúdo imagético se assemelham no conteúdo emocional. Para verificar isso é preciso comparar os detalhes das estruturas sincrônicas genéricas do pesquisador participante e dos estudantes. Essa comparação evidencia

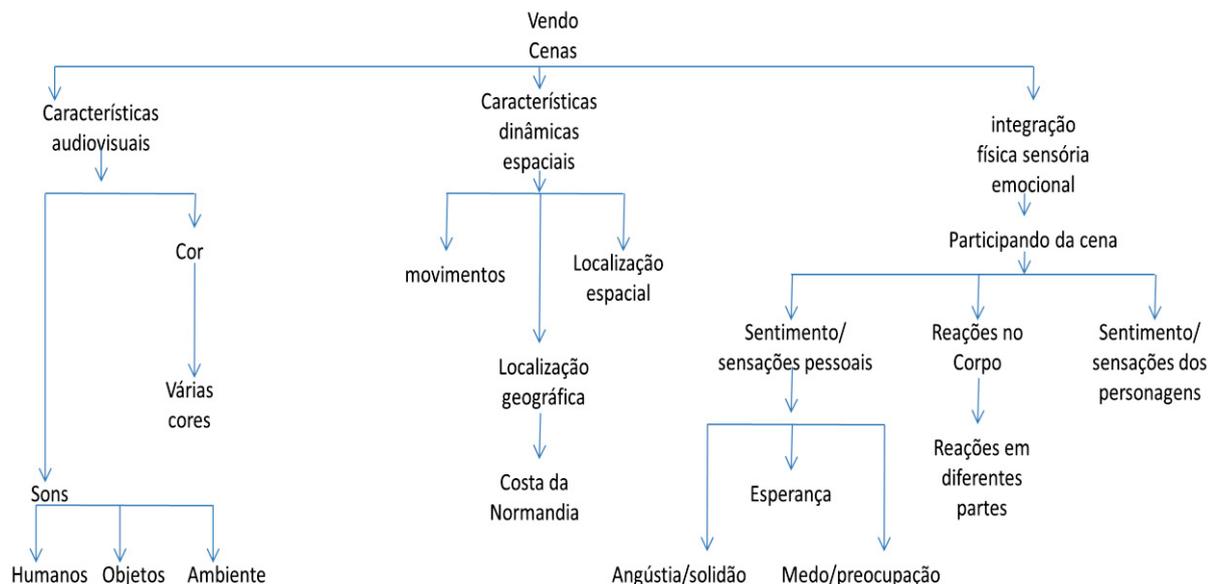
informações significativas que diferem e conferem singularidade às experiências de imaginação histórica anteriormente descritas.

FIGURA 30–Rede semântica da estrutura sincrônica genérica proveniente das entrevistas realizadas com o docente



Fonte: Autor, 2024.

FIGURA 31–Rede semântica da estrutura sincrônica genérica proveniente das entrevistas realizadas com os estudantes



Fonte: Autor, 2024.

Como se pode constatar a partir das redes semânticas, entre os elementos que conferem singularidade e distinguem a estrutura sincrônica docente da estrutura sincrônica discente estão alguns atributos sonoros. Enquanto o docente enfatizou a intensidade dos sons, caracterizando-os como alto e forte, os discentes se relacionaram mais com os atributos sonoros classificando-os como provenientes de humanos, objetos ou do ambiente. A rede semântica docente contempla uma categoria não manifesta na rede semântica discente. Trata-se da categoria “manifestações cinestésicas”. A ausência dessa categoria na rede semântica dos estudantes pode significar que não houve manifestações cinestésicas na experiência de imaginação histórica discente ou se existiram não foram capturadas pelas entrevistas microfenomenológicas realizadas. A experiência vivida pelo professor se dá em um contexto geográfico amplo que envolve o continente europeu e a experiência vivida pelos estudantes se expressa em um contexto geográfico específico que envolve a Costa da Normandia.

Conforme consta na ramificação “manifestações sensoriais emocionais” da figura 30 e na ramificação “integração física, sensorial e emocional” da figura 31, tanto o professor como os alunos tem a sensação de estar participando das cenas imaginadas. Ora essa sensação eduza reações emocionais pessoais outra ora é caracterizada pela percepção dos sentimentos dos personagens imaginados. Tais sensações e sentimentos são acompanhados de reações por diferentes partes do corpo. Há determinadas correlações nos sentimentos eduzidos, o sentimento docente de apreensão, por exemplo, é correlato ao sentimento docente de medo e preocupação. É importante pontuar que as manifestações sensoriais emocionais descritas reiteram a concepção de Borries sobre o que é a imaginação histórica. Conforme apresentado no capítulo três, para esse teórico alemão a imaginação histórica vai além da intelectualidade, mas não exclui essas dimensões integrando-as em um significado amplo que inclui a dimensão emocional (BORRIES, 1996).

Considerando as comparações acima estabelecidas, é possível pontuar que as experiências de imaginação histórica dos participantes deste estudo possuem semelhanças e diferenças.

QUADRO 14- Semelhanças e diferenças entre a experiência de imaginação histórica docente e a experiência de imaginação histórica discente

	Experiência de imaginação histórica docente	Experiência de imaginação histórica discente
Semelhanças	<ul style="list-style-type: none"> -Criando imagens -Projeção cartográfica -Cenas mentais -Característica visual/cor/colorido -Característica dinâmica espacial/movimento -Sensação de estar dentro da cena -Reações emocionais pessoais/apreensão -Percebendo o sentimento dos personagens -Manifestações corpóreas/reações em diferentes partes do corpo -Cenas mentais/desembarque na Normandia 	<ul style="list-style-type: none"> - Vendo imagens -Visualização cartográfica -Vendo cenas -Características visuais/ várias cores -Característica dinâmica espacial/movimento -Participando da cena -Sentimento/sensações pessoais/medo/preocupação -Sentimento/Sensação dos personagens -Reações no corpo/reações em diferentes partes -Cenas mentais/ desembarque na Normandia
Diferenças	<ul style="list-style-type: none"> -Reverberar de informações -Som/alto/forte -Reações emocionais/adrenalina/expectativa 	<ul style="list-style-type: none"> -Vendo elementos inanimados/Visualizando personagens -Som/humanos/objetos/ambiente -Reações emocionais/angustia/solidão/esperança

Fonte: Autor, 2024.

O quadro 14 registra dez semelhanças e três diferenças encontradas a partir da comparação feita entre as estruturas diacrônicas e sincrônicas dos participantes do estudo piloto. As numerosas semelhanças são de particular importância para o presente estudo, pois apontam para o fato de que a experiência de imaginação histórica docente e a experiência de imaginação histórica discente na sala de aula têm um caráter intersubjetivo. Tais semelhanças também contribuem para esboçarmos uma reflexão sobre de que modo essas relações são estabelecidas.

No caso da coincidência entre cenas mentais é possível afirmar que tal consonância se deve ao fato de tanto o professor participante como os estudantes estarem em contato com a mesma narrativa que descreve o evento histórico das cenas imaginadas por ambos. Os recursos didáticos em comum explicam porque o professor e os estudantes participantes do estudo piloto situaram as imagens mentais elaboradas em

um pano de fundo geográfico complementar (Europa/Costa da Normandia). Ademais, ao lecionar sobre “O desembarque na Normandia”, o professor participante representou o mapa da Costa da Normandia no quadro, apresentou imagens cartográficas da Europa, mais especificamente o Norte da França, e descreveu minuciosamente aos estudantes o contexto geográfico em que o fato do desembarque na Normandia ocorreu. Entretanto, a narrativa histórica e os recursos didáticos em comum não são suficientes para justificar porque tanto o docente quando os estudantes experimentaram a sensação de estar dentro das cenas imaginadas, tendo reações emocionais pessoais e atribuindo sentimentos aos personagens imaginados. Essa capacidade de se colocar imaginativamente no passado, entendendo o que provavelmente pensou ou sentiu um agente histórico, é reconhecido, na literatura sobre Educação Histórica, como uma habilidade do pensamento histórico denominada empatia histórica (LEE, 2004). No caso do professor e dos estudantes entrevistados a empatia histórica manifesta pode ter sido instigada pela atmosfera didática na qual estavam imersos e que durante cinco aulas buscou recriar o cenário histórico da Segunda Guerra Mundial. A recriação desse cenário possibilitou uma compreensão contextualizada do fato “o Desembarque na Normandia” e certamente ajudou o professor e os estudantes a se colocarem imaginativamente dentro do fato, como se tivessem vivendo os acontecimentos.

Os subsídios teóricos da abordagem atuacionista, que constitui a base epistemológica do presente estudo, auxiliam no entendimento de como se dão outras semelhanças entre professor e alunos, como a visualização de imagens coloridas em movimento, sensação de apreensão/preocupação e reações corporais em diferentes partes do corpo. Afinal, nem na narrativa histórica nem no material didático em comum haviam condicionamentos que impusessem que os participantes tivessem a mesma percepção de cor, movimento e consonância de sentimentos. Segundo o atuacionismo, a mente é incorporada e há uma ligação entre cérebro, corpo e ambiente. Portanto, a cognição pode utilizar tanto processos internos como externos de modo que os indivíduos e seus ambientes se relacionam uns com os outros por meio de codeterminação mútua. Sendo a aprendizagem enagida a partir de uma interação fora/dentro (VARELA et al, 1996). Ao considerar a cognição por essa perspectiva, é possível pontuar que as semelhanças visuais, emocionais e corporais dos participantes do estudo piloto decorrem de um entrelaçamento entre cérebro, corpo e ambiente que é capturado por uma estrutura

sensório-motora contextualizada. Trata-se de um espelhamento cognitivo que permite o compartilhamento de uma esfera comum de ação e o estabelecimento de uma sincronia mental com os outros.

Considerando o exposto, é possível dar uma resposta a primeira parte da questão central deste estudo inferindo que a experiência de imaginação histórica docente e a experiência de imaginação histórica discente possuem uma relação de caráter intersubjetivo que se dá por intermédio de vários elementos, como: uma narrativa histórica em comum, recursos didáticos em comum, compreensão contextualizada de fatos, e estruturas sensório-motoras contextualizadas capazes de estabelecer uma sincronia mental entre o docente e os discentes.

6. ESTUDO DOIS- A EXPERIÊNCIA INTERSUBJETIVA DE IMAGINAÇÃO HISTÓRICA E SUA INFLÊNCIA NO APRENDIZADO DE HISTÓRIA

6.1 INTRODUÇÃO

O estudo dois é de cunho descritivo e objetivou verificar o desempenho dos estudantes ao aprender temáticas históricas em um contexto de engajamento imaginativo docente e de exposição de narrativas históricas imagináveis. Objetivou também verificar o desempenho dos alunos ao aprender temáticas históricas sem o contexto de engajamento imaginativo docente e sem ter contato com narrativas históricas imagináveis. Para coleta de dados adotou-se o método denominado Pesquisa Intervenção a partir do qual um questionário avaliativo foi aplicado, em quatro fases diferentes, no 9º ano de uma Escola Waldorf (grupo experimental) e no 9º ano de um Colégio Montessoriano (grupo controle). Os participantes de ambas as escolas no total somam 26 estudantes, sendo 12 do grupo experimental e 14 do grupo controle. (SPINILLO; LAUTERT, 2008).

6.2 MÉTODO

6.2.1 Pesquisa intervenção

A Pesquisa Intervenção compreende a ação do pesquisador para produção de conhecimento, bem como, a ação do pesquisador enquanto aquele que intervém sobre indivíduos. Trata-se de construir uma situação a fim de provocar mudanças através de intervenções em situações específicas e isso envolve considerar relações entre antecedente e consequente. No presente estudo, para obtenção de um diagnóstico plausível, adotou-se a predição longitudinal. Isso significa que a pesquisa acompanhou os mesmos participantes ao longo de um período de seis meses. Estudos com esse encaminhamento são relevantes para testar hipóteses a respeito da modificação de um fenômeno e de suas causas.

A implementação de uma Pesquisa Intervenção pode ser feita pelo próprio pesquisador, sendo ele também professor, e envolve duas ocasiões de testagem (pré-teste/pós-testes), dois grupos de participantes (grupo-controle/grupo experimental) e uma intervenção (SPINILLO; LAUTERT, 2008). Tanto o pré-teste como os pós-testes são aplicados em todos os participantes. A intervenção é realizada apenas no grupo experimental. O grupo controle não recebe intervenções do pesquisador sendo um ponto de comparação com o grupo experimental. Os grupos devem ser compatíveis em termos como idade, escolaridade e classe social. Os testes exercem a função de avaliar o conhecimento dos participantes em diferentes momentos da investigação. A análise dos dados pode ser feita a partir dos resultados obtidos no pré-teste e nos pós-testes, realizando-se comparações entre eles. Geralmente as atividades propostas no pré-teste e nos pós-testes são as mesmas a fim de verificar o conhecimento que o indivíduo apresenta após a intervenção.

Em uma arquitetura mais complexa a Pesquisa Intervenção pode ser composta por mais de um grupo experimental ou mais de um pré-teste e pós-teste, bem como, o estabelecimento de comparações horizontais (entre grupos de participantes de uma mesma ocasião de testagem) e verticais (intragrupos em diferentes ocasiões de testagem) (SPINILLO; LAUTERT, 2008, p.305).

Como o caso desse estudo, que adotou a unidade temática da Segunda Guerra Mundial, a Pesquisa Intervenção pode ser regida por uma sequência didática que orienta as atividades e a atuação do pesquisador.

6.2.2 Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados quantitativos envolveu observações, anotações em diário de campo e um questionário avaliativo.

Ao observar suas próprias aulas de história e as aulas da professora participante, o pesquisador teve como finalidade registrar reações verbais e não verbais manifestas pelos alunos expostos a dois métodos diferentes de ensino. Um método utilizado pelo pesquisador participante no grupo experimental (Escola Waldorf), com forte apelo à imaginação, conforme descrito em tópico correspondente. Outro método, aplicado pela professora participante no grupo controle (Colégio Montessoriano), sem ênfase na imaginação, conforme descrito em tópico correspondente.

O instrumento avaliativo consistiu num questionário aplicado em quatro momentos diferentes. Pré teste, aplicado antes de iniciar a intervenção didática que durou cinco aulas; pós-teste I, aplicado depois da quinta aula ministrada; pós-teste II aplicado um mês depois da intervenção didática e outro questionário de pós-teste III, aplicado seis meses decorridos da intervenção didática efetuada. No pré-teste objetivou-se obter um diagnóstico do conhecimento dos estudantes sobre o tema “Segunda Guerra Mundial” antes da ministração das cinco aulas sobre essa unidade temática. O pós-teste I serviu para avaliar o aprendizado dos estudantes depois de terem aprendido sobre a segunda Guerra Mundial a partir de dois métodos de ensino diferentes, o pós-teste II buscou avaliar quanto do aprendizado se efetivou a curto prazo e o pós-teste III buscou avaliar quanto do aprendizado se efetivou em longo prazo. 12 estudantes da Escola Waldorf e 14 do Colégio Montessoriano participaram dessa fase quantitativa da investigação. O processo de coleta de dados ocorreu em novembro de 2022.

Considerou-se como hipótese da Pesquisa Intervenção que a ministração de aulas através de narrativas minuciosas e com engajamento imaginativo do professor pode tornar os alunos mais propensos ao aprendizado e a memorização dos assuntos de forma compreensiva. A possibilidade de haver essa relação intersubjetiva foi conjecturada em

decorrência da percepção pessoal tida em sala de aula previamente. Na ocasião, percebeu-se que os alunos tendem a entrar num processo imaginativo, esboçando, por vezes, expressões faciais conforme o teor do enredo histórico que estava sendo narrado. Entretanto, tais reações não eram respostas automáticas e exclusivamente ligada às narrativas históricas imaginadas, mas também pareciam estar relacionadas ao envolvimento imaginativo do professor ao narrar o enredo histórico.

6.2.3 Questionário

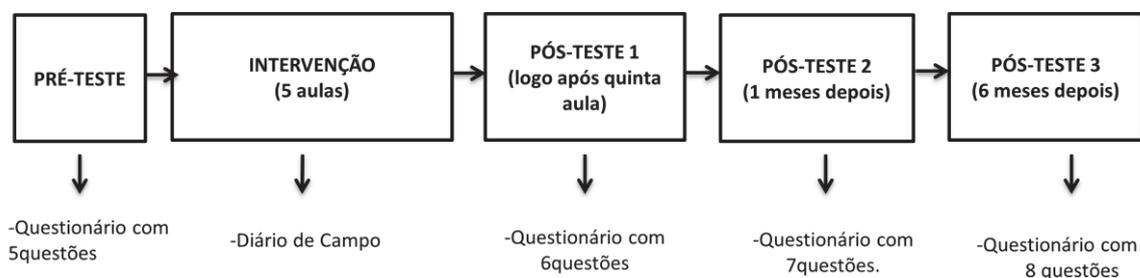
O questionário utilizado para coleta de dados quantitativos foi estruturado a partir de recomendações técnicas de Antonio Carlos Gil (2008). De acordo com Gil, construir um questionário consiste em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões proporcionarão dados para descrever características da população pesquisada ou testar hipóteses (GIL, 2008, p. 121).

Quanto a forma, um questionário pode possuir questões abertas (possibilita ampla liberdade de resposta), fechadas (os respondentes escolhem alternativas previamente estabelecidas) e dependentes (uma resposta depende de outra). As questões precisam ser formuladas de maneira clara, possibilitar uma única interpretação, não devem sugerir respostas e referir-se a uma única ideia de cada vez. É importante que o questionário não tenha um número excessivo de questões e possua uma organização lógica de modo que as perguntas estejam relacionadas rigorosamente ao objetivo da pesquisa (GIL, 2008, p. 122-134).

O questionário aplicado pela presente pesquisa objetivou avaliar o desempenho de dois grupos de estudantes após terem assistido cinco aulas de história, a partir de metodologias diferentes, sobre a Segunda Guerra Mundial. Foram elaboradas oito perguntas e depois de redigido o questionário passou por um pré-teste a fim de que possíveis falhas de formulação e redação pudessem ser corrigidas ¹⁹.

¹⁹ Para consultar o questionário aplicado vide anexo I.

FIGURA 32– Desenho da pesquisa intervenção



Fonte: Autor, 2024.

6.2.4 Procedimentos para análise de dados

Na análise quantitativa todos os dados obtidos foram organizados, classificados e resumidos através de técnicas de estatística descritiva. A estatística descritiva utiliza métodos numéricos para mostrar padrões de comportamento dos dados. Os resultados numéricos do presente estudo foram representados por meio de quadros e gráficos.

Na tabela dois, encontra-se um gabarito com a pontuação atingida por cada participante do grupo controle no pré-teste. A finalidade dessa tabela é exemplificar o passo a passo seguido até chegar-se a definição do conceito de desempenho atingido pelos estudantes. O mesmo processo foi aplicado para definir o desempenho dos estudantes do grupo experimental. O gráfico um, dois, três e quatro, contendo conceitos que vão de excelente a péssimo, apresentam o desempenho em percentual dos participantes do grupo controle e do grupo experimental na fase de pré-teste, pós-teste I, pós-teste II e pós-teste III. O gráfico cinco apresenta o desempenho obtido pelos estudantes do grupo controle antes da participação nas aulas e depois da participação nas aulas sobre a “Segunda Guerra Mundial”. O gráfico 10 apresenta o desempenho obtido pelos estudantes do grupo experimental antes da participação nas aulas e depois da participação nas aulas sobre a “Segunda Guerra Mundial”. Os gráficos 11, 12, 13 e 14 apresentam os desempenhos comparados dos grupos controle e experimental no questionário de pré-teste, pós-teste I, pós-teste II e pós-teste III.

A comparação estatística promovida nessa fase quantitativa, e a posterior integração com os resultados qualitativos, permitiu o estabelecimento de importantes

asserções quanto a relação entre a experiência de imaginação histórica docente, a experiência de imaginação histórica discente e o aprendizado de história.

6.3 RESULTADOS E ANÁLISES DE DADOS

6.3.1 Grupo controle

A tabela oito sintetiza o desempenho dos estudantes de uma turma de nono ano do Colégio Montessoriano (grupo controle) ao responderem às questões objetivas do questionário de pré-teste aplicado no estudo dois. Na primeira coluna da tabela segue a lista de participantes nomeados por pseudônimos. A segunda coluna é dividida em quatro seções que correspondem ao desempenho atingido pelos estudantes em cada uma das perguntas do questionário de pré-teste. A terceira coluna indica a nota total dos estudantes considerando até três casas decimais. Na quarta coluna simplificou-se os resultados com a retirada de duas casas decimais que são dispensáveis para o entendimento e interpretação das médias finais atingidas. Essa operação se deu por meio do arredondamento dos números considerando sempre o valor mais próximo das casas decimais extraídas. A nota final, que representa o desempenho de cada estudante, foi obtida considerando a soma das respostas corretas sendo que 10,00 é o valor máximo que poderia ser atingido. Conforme consta na quinta coluna da tabela, cada nota foi representada por um conceito. O conceito “excelente” representa notas que vão de 9,5 à 10,00, “ótimo” representa notas que vão de 8,0 à 9,4, “bom” representa notas que vão de 7,0 à 7,9, “regular” representa notas que vão de 5,0 à 6,9, “ruim” representa notas que vão de 3,0 à 4,9 e “péssimo” representa notas que vão de 0,0 à 2,9.

Conforme consta na figura 33, para quantificar os desempenhos que não atingiram valor máximo considerou-se o valor de 2,5 para cada questão integralmente correta e 0,625 para cada alternativa correta. Tais números decorrem da divisão do valor total de 10,00 pontos entre as quatro questões objetivas do questionário de pré-pesto e as respectivas alternativas que também são no total 4.

TABELA 2- Gabarito com a pontuação atingida por cada estudante do grupo controle no questionário de pré-teste

ESTUDANTE	QUESTÃO				NOTA	ARREDONDAMENTO	CONCEITO
	01	02	03	04			
Bianca	1,87	0,625	0,0	0,625	3,12	3,0	Ruim
Bruna	1,25	1,25	2,5	0,625	5,625	5,5	Regular
Carol	1,875	1,25	2,5	2,5	8,125	8,0	Ótimo
Diego	1,25	1,875	2,5	1,25	6,875	7,0	Bom
Edu	1,25	0,625	0,625	0,625	3,125	3,0	Ruim
Heloísa	1,25	1,875	0,625	1,875	5,625	5,5	Regular
Heitor	1,875	1,25	2,5	1,875	7,5	7,5	Bom
Juliana	1,25	1,875	1,25	1,875	6,25	6,5	Regular
Lais	1,25	1,25	1,875	1,25	5,625	5,5	Regular
Laura	1,25	1,25	1,25	1,25	5,00	5,0	Regular
Maria	1,875	1,5	1,25	2,5	6,875	7,0	Bom
Mariana	1,875	1,875	1,25	2,5	7,5	7,0	Bom
Mel	1,25	1,875	1,25	0,625	5,0	5,0	Regular
Rodrigo	0,625	0,625	1,25	0,625	3,125	3,0	Ruim

Fonte: Autor, 2024.

FIGURA 33– Fórmula para quantificação dos desempenhos atingidos

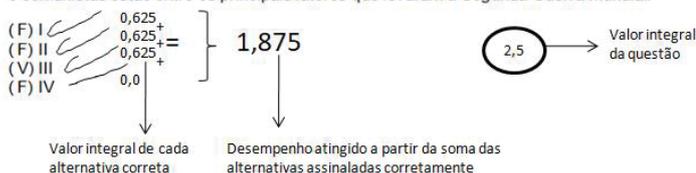
1) A respeito dos fatores que marcaram o início da Segunda Guerra Mundial, assinale V para VERDADEIRO e F para FALSO:

I- A prosperidade dos anos 1920 não duraria muito para os estadunidenses. Em 1929 a queda brusca da bolsa de Nova York desencadeou uma das mais graves crises do capitalismo mundial. No entanto, a crise de 1929 nada teve a ver com a Segunda Guerra Mundial.

II- O rompimento do pacto de não agressão, o impasse político que marcava a relação entre Alemanha e Itália e o enfraquecimento das ideias socialistas na URSS causaram muita turbulência na Europa da primeira metade do século XX. Esse contexto contribuiu para que as diferenças entre os regimes totalitaristas se agravassem fazendo eclodir a Segunda Guerra mundial.

III- Na década de 1930, a história mundial registrou os efeitos financeiros negativos da queda brusca da bolsa de Nova York e a ascensão de regimes totalitários. Tais acontecimentos somados ao sentimento revanchista dos alemães, em desacordo com o Tratado de Versalhes, contribuíram para eclosão da Segunda Guerra Mundial.

IV- A marcha sobre Roma organizada pelos fascistas na Itália e o putsch da cervejaria organizada pelos nazistas na Alemanha explicitavam o desejo de Mussolini e Hitler de ascender ao poder em seus respectivos países. A concretização desse desejo, a ambição de Hitler em torno da construção do Terceiro Reich e as discordâncias entre nazifascistas e comunistas estão entre os principais fatores que levaram a Segunda Guerra Mundial.



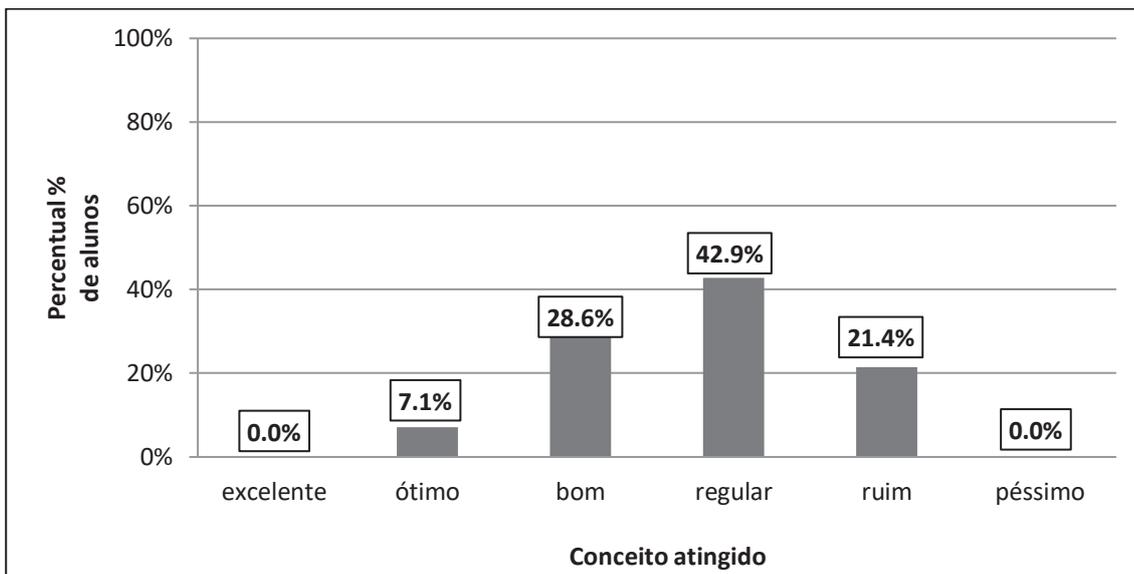
Fonte: Autor, 2024.

Posto isso, é possível verificar, com base na tabela 08, que um estudante do grupo controle atingiu a nota 8,0, portanto teve um ótimo desempenho; quatro estudantes

atingiram notas que vão de 7,0 à 7,9 tendo um bom desempenho; seis estudantes atingiram notas que vão de 5,0 à 6,9, tendo um desempenho regular e três estudantes atingiram notas que vão de 3,0 à 4,9, tendo um desempenho “ruim”. Nenhum dos 14 estudantes teve desempenho conceituado como excelente ou péssimo.

Ao transformar esses dados em porcentagem temos o seguinte resultado:

GRÁFICO 1- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo controle no pré-teste sobre a Segunda Guerra Mundial



Fonte: Autor, 2024.

Conforme demonstram os dados do gráfico um, em percentual 42,9% dos estudantes atingiram desempenho regular, 28,6% atingiram desempenho bom, 21,4% atingiram desempenho ruim e 7,1% atingiu desempenho ótimo. 0% dos estudantes atingiu desempenho péssimo ou excelente, isso significa que o conhecimento dos estudantes no pré-teste, portanto antes de terem aula sobre a Segunda Guerra Mundial, não era suficientemente avançado a ponto de dominarem completamente o assunto nem tão diminuto a ponto de não saberem nada. Somados os percentuais, predominam no grupo de respondentes os estudantes que atingiram o conceito ótimo, bom ou regular. Isso indica que, mesmo em níveis diferentes, a maioria dos estudantes do Colégio Montessoriano já tinha uma noção dos assuntos indagados no questionário. Foge desse padrão apenas 21,4% dos respondentes. Tais estudantes apresentaram um desempenho

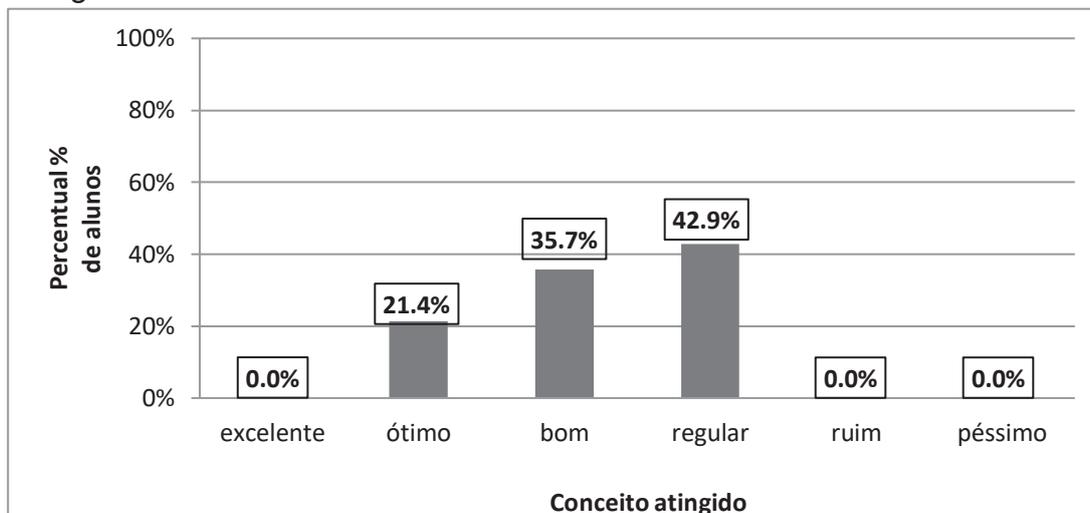
ruim, o que indica um conhecimento menos elaborado quando comparado ao padrão do restante da turma.

Os dados seguintes, que representam o desempenho dos estudantes ao responder o questionário do primeiro pós-teste, apresentam resultados significativamente diferentes do pré-teste anteriormente descrito. É importante reiterar que a aplicação do primeiro questionário teste se deu logo após a finalização das cinco aulas em que a unidade temática “Segunda Guerra Mundial” foi trabalhada. Nessa etapa, foi acrescentada uma pergunta a mais. Ou seja, enquanto o questionário de pré-teste tinha cinco questões objetivas o primeiro pós-teste teve seis questões objetivas. Esse acréscimo de pergunta tem como finalidade evitar que os resultados coletados refletissem a memorização das questões e não a real capacidade de respondê-las. Sendo assim, não só no primeiro pós-teste, mas em todas as aplicações subsequentes (pós-teste II e pós-teste III) também foram incluídas novas perguntas relacionadas aos assuntos trabalhados durante as aulas.

A hipótese prévia, quanto aos resultados do primeiro questionário de pós-teste, foi de que comparado ao desempenho no pré-teste haveria uma melhora nos desempenhos atingidos pelos respondentes. Afinal, ao se estudar os assuntos indagados nas questões, os estudantes tiveram a oportunidade de aperfeiçoar seu conhecimento sobre os assuntos, obter melhores condições para responder assertivamente as perguntas, o que consequentemente aumenta a probabilidade de apresentação de uma melhora nos desempenhos. Conforme pode-se perceber no gráfico abaixo, essa hipótese se confirmou.

42,9% dos estudantes atingiram desempenho regular, 35,7% atingiram desempenho bom e 21,4% atingiram desempenho ótimo. Nenhum dos respondentes teve desempenho excelente, ruim ou péssimo. Tais dados evidenciam uma progressão no conhecimento dos respondentes. Afinal, estudantes que no pré-teste haviam atingido desempenho ruim no pós-teste I progrediram para um desempenho regular, bom ou ótimo. Por outro lado, o intervalo de um dia entre a finalização das cinco aulas sobre a Segunda Guerra Mundial e a aplicação do questionário teste provavelmente não foi tempo suficiente para assimilação total dos assuntos estudados. Isso por que, conforme citado anteriormente, nenhum estudante atingiu o desempenho excelente o que significaria uma internalização sofisticada dos assuntos estudados.

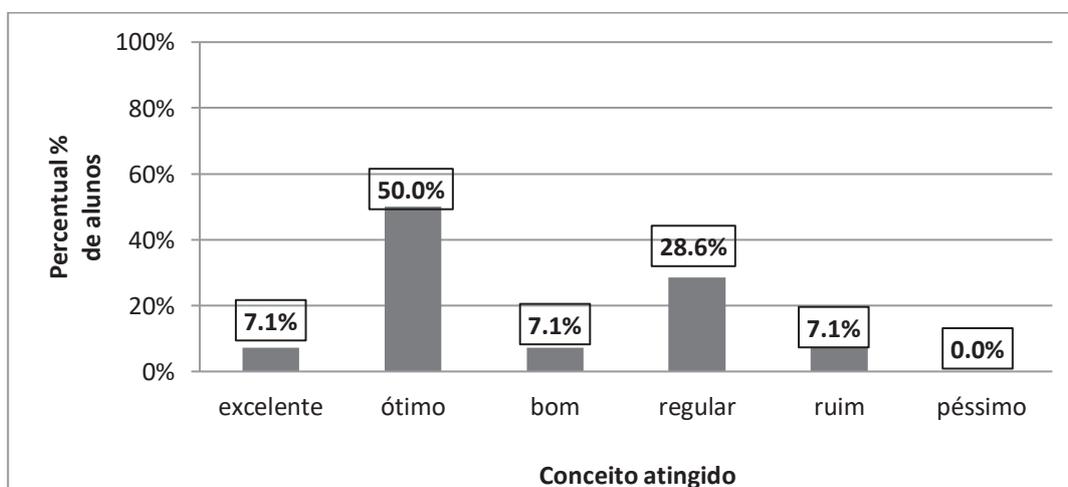
GRÁFICO 2- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo controle no pós-teste I sobre a Segunda Guerra Mundial



Fonte: Autor, 2024.

Ao comparar os resultados supracitados com os resultados atingidos pelos estudantes no questionário de pós-teste II, aplicado um mês depois do fim das aulas sobre a Segunda Guerra Mundial, pode-se afirmar que o questionário de pós-teste I não é um demonstrativo do desempenho máximo atingido pelos estudantes do grupo controle. Pois, se o desempenho no pós-teste I progrediu quando comparado com os resultados do pré-teste, o desempenho atingido no pós-teste II progrediu quando comparado ao desempenho atingido no questionário pós-teste I, vejamos:

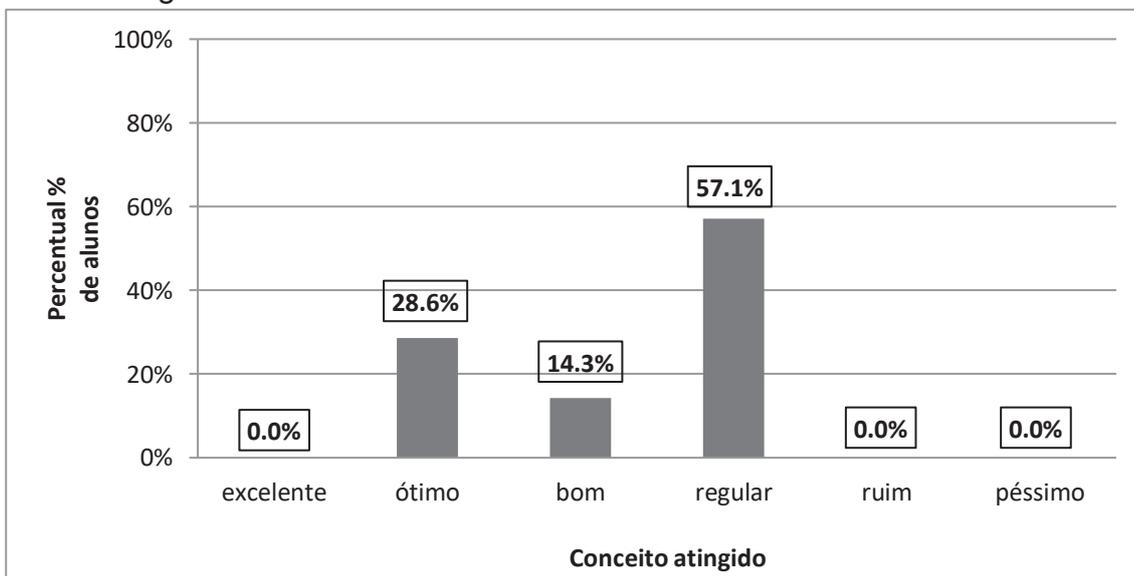
GRÁFICO 3- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo controle no pós-teste II sobre a Segunda Guerra Mundial



Fonte: Autor, 2024.

50,% dos estudantes atingiram um ótimo desempenho, 28,6% atingiram um desempenho regular, 7,1% atingiu um desempenho excelente, 7,1% atingiu um desempenho bom, 7,1% atingiu desempenho ruim e nenhum estudante teve péssimo desempenho. Chama atenção o percentual de 50% de estudantes que atingiram conceito ótimo no questionário de pós-teste II, pois no questionário de pós-teste I o percentual para esse conceito foi de 21,4%. Outro dado relevante é que, pela primeira vez desde o início dos testes, consta nos resultados de desempenho o alcance do conceito excelente. Esses dois fatos evidenciam uma positiva oscilação na capacidade dos estudantes responderem assertivamente indagações referentes ao tema da Segunda Guerra Mundial. Foge desse padrão apenas 7,1% da amostra, que, ao invés de estabilizar ou progredir, acabou regredindo em sua capacidade de ser assertivo ao responder indagações referentes à Segunda Guerra Mundial. Tal regressão, não foi significativa no questionário de pós-teste II, mas conforme o gráfico abaixo, se acentuou seis meses depois no questionário de pós-teste III.

GRÁFICO 4- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo controle no pós-teste III sobre a Segunda Guerra Mundial

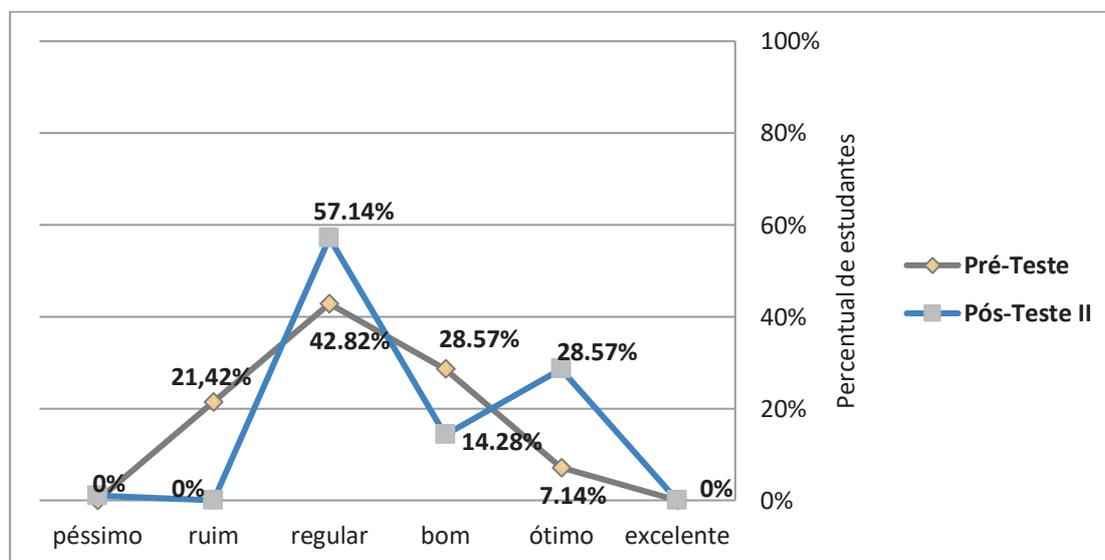


Fonte: Autor, 2024.

57,1% dos estudantes atingiram desempenho regular no questionário de pós-teste III, 28,6% atingiram desempenho ótimo, 14,3% atingiram desempenho bom.

Nenhum estudante atingiu desempenho excelente, ruim ou péssimo. Ao comparar esses dados com o desempenho atingido no questionário de pré-teste II percebe-se uma grande queda no percentual de alunos que atingiram desempenho ótimo e um significativo aumento no percentual de alunos que atingiram desempenho regular. Outras variações menores também podem ser identificadas nos conceitos excelente, que de 7,1% caiu para 0,0%; bom, que de 7,1% subiu para 14,3% e ruim que de 7,1% caiu para 0,0%. Entretanto, tais variações não devem ser os únicos balizadores a serem considerados para se chegar a uma análise conclusiva quanto ao aprendizado dos estudantes do grupo controle que participaram respondendo todos os testes. Para se ter uma noção mais efetiva da progressão ou não do conhecimento dos participantes é preciso comparar os desempenhos atingido pelos estudantes antes de sua participação nas aulas e seis meses após a participação nas aulas (pré-teste e pós-teste III). Vejamos:

GRÁFICO 5- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo controle antes da participação das aulas e depois da participação nas aulas sobre a Segunda Guerra Mundial



Fonte: Autor, 204.

Os dados da linha cinza representam o desempenho atingido pelos estudantes no pré-teste, portanto, antes de terem aulas sobre os assuntos da Segunda Guerra Mundial. Os dados da linha azul representam o desempenho atingido pelos mesmos estudantes no pós-teste III, portanto, seis meses depois de terem tido aulas sobre a Segunda Guerra Mundial.

Conforme pode ser observado, a linha azul do pós-teste III ultrapassa a linha cinza do pré-teste duas vezes apontando percentual mais alto nos conceitos “regular” e “ótimo”. O aumento de percentual no caso do conceito “regular” em partes reflete uma progressão no aprendizado de estudantes que haviam tido um desempenho ruim anteriormente, mas também indica que alguns estudantes não assimilaram suficientemente os assuntos contemplados nas novas questões inseridas no pós-teste II. A mesma explicação se aplica para a compreensão da redução do percentual sobre o conceito “bom” que no pré-teste indicava 28,57% e caiu para 14,28%. Entretanto, o aumento percentual no conceito ótimo foi mais significativo e indica que 28,57% dos estudantes progrediram, sustentaram e consolidaram o aprendizado conquistado ao longo da intervenção didática. Outro dado importante do gráfico comparativo é que o percentual indicando desempenho “péssimo” manteve-se no índice de 0% e o percentual indicando desempenho “ruim”, que no pré-teste era de 21,42%, caiu para 0%. Conforme tabela abaixo, tais interpretações podem ser confirmadas por meio da comparação do desempenho individual de cada estudante no pré-teste e no pós-teste:

QUADRO 15- Comparação do desempenho dos estudantes do grupo controle no pré-teste e no pós-teste III

ESTUDANTE	DESEMPENHO NO PRÉ-TESTE	DESEMPENHO NO PÓS-TESTE	PERFORMANCE FINAL
Bianca	Ruim	Regular	Progressão de desempenho
Bruna	Regular	Ótimo	Progressão de desempenho
Carol	Ótimo	Regular	Queda de desempenho
Diego	Bom	Regular	Queda de desempenho
Edu	Ruim	Ótimo	Progressão de desempenho
Heloísa	Regular	Ótimo	Progressão de desempenho
Heitor	Bom	Regular	Queda de desempenho
Juliana	Regular	Regular	Manteve o desempenho
Laís	Regular	Bom	Progressão de desempenho
Laura	Regular	Regular	Manteve o desempenho
Maria	Bom	Bom	Manteve o desempenho
Mariana	Bom	Ótimo	Progressão de desempenho
Mel	Regular	Regular	Manteve o desempenho
Rodrigo	Ruim	Regular	Progressão de desempenho

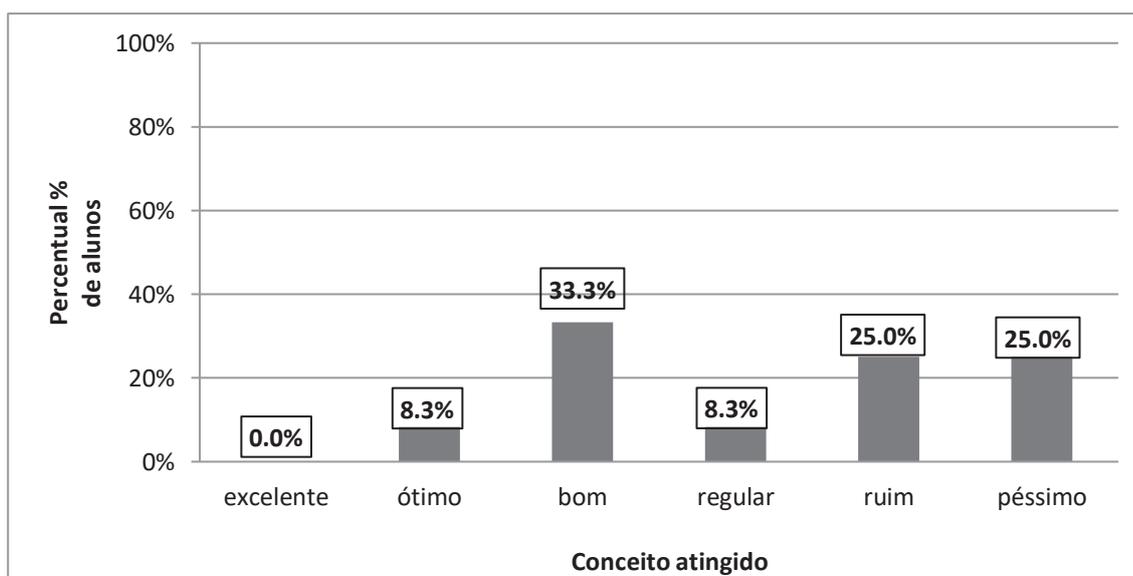
Fonte: autor, 2024.

Considerando o quadro comparativo, três estudantes apresentaram uma queda de desempenho, quatro mantiveram o desempenho e sete progrediram no desempenho inicial. Desse modo, é possível afirmar que após participarem de aulas sobre a Segunda Guerra Mundial os estudantes do grupo controle não passaram a dominar completamente os assuntos, mas em regra, apresentaram uma progressão no conhecimento referente a essa temática. Os casos de regressão e estagnação não representaram a tendência geral da turma.

6.3.2 Grupo experimental

Tendo descrito o desempenho do grupo controle, as figuras a seguir sintetizam, em percentual, o desempenho dos estudantes da Escola Waldorf (grupo experimental) desde o questionário de pré-teste até o questionário de pós-teste III. É importante pontuar que para estabelecer os percentuais de cada uma dessas tabelas, conforme já explicado na seção destinada aos dados do grupo controle, há um processo precedente marcado pela: I) elaboração de gabaritos com a pontuação atingida por cada estudante, II) arredondamento das notas e III) conversão das notas para o formato de conceitos.

GRÁFICO 6- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo experimental no pré-teste sobre a Segunda Guerra Mundial

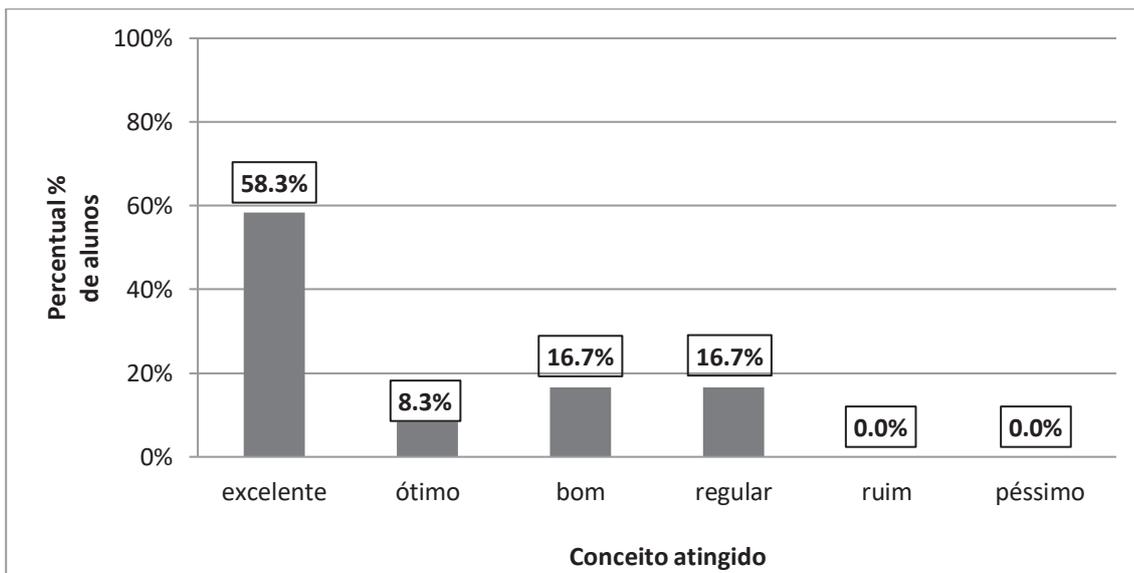


Fonte: Autor, 2024.

Conforme consta no gráfico seis, 33,3% dos estudantes atingiram desempenho bom, 25% atingiram desempenho ruim, 25% atingiram desempenho péssimo, 8,3% atingiram desempenho ótimo, 8,3% atingiram desempenho regular e nenhum dos estudantes obteve um excelente desempenho ao responder o questionário de pré-teste sobre a Segunda Guerra Mundial.

Considerando que os conceitos “ótimo” e “bom” representam graus significativos de conhecimento, pode-se afirmar que 41,6% dos respondentes já tinham um aprendizado satisfatório sobre a Segunda Guerra Mundial, mas podiam progredir ainda mais no domínio do assunto após terem aulas voltadas para o ensino dessa temática. Por outro lado, considerando que os conceitos “ruim” e “péssimo” representam falta de conhecimento, pode-se afirmar que metade dos respondentes não tinham obtido aprendizados significativos sobre a Segunda Guerra Mundial e possuíam uma grande margem para progredir no domínio do assunto após terem aulas voltadas a essa temática. Conforme consta nos dados do gráfico abaixo, essa progressão realmente ocorreu, após a intervenção didática realizada, tanto para estudantes que já tinham um conhecimento prévio razoável como para aqueles que não tinham conhecimentos prévios significativos sobre o tema da Segunda Guerra Mundial. Vejamos:

GRÁFICO 7- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo experimental no pós-teste I sobre a Segunda Guerra Mundial



Fonte: Autor, 2024.

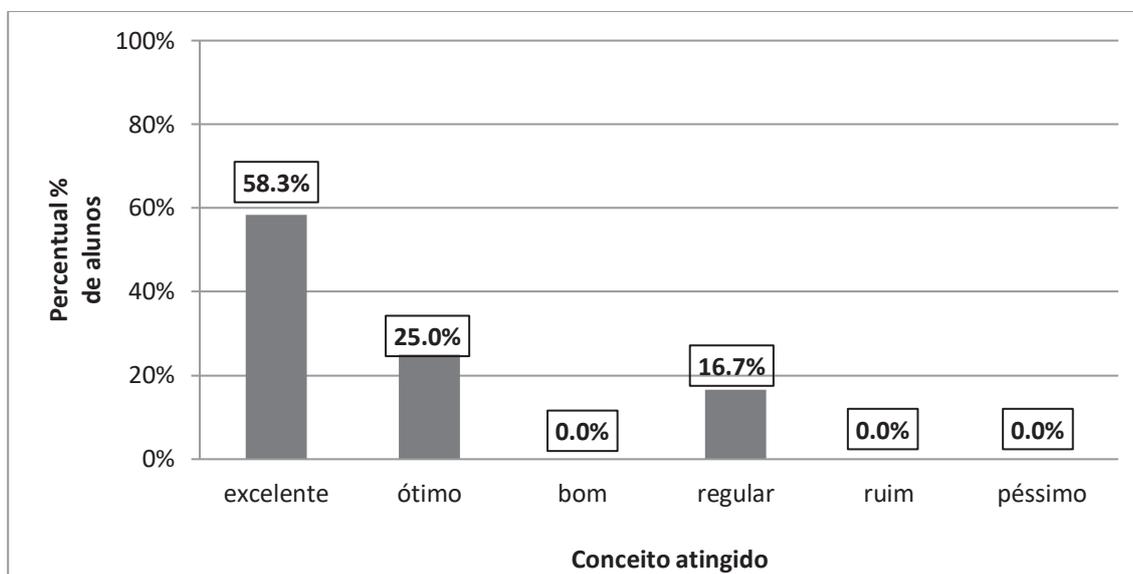
Como pode-se perceber no gráfico sete, 58,3% dos estudantes alcançaram um excelente desempenho no questionário teste, 8,3% obtiveram um ótimo desempenho, 16,7% atingiram um desempenho bom, 16,7% atingiram desempenho regular e nenhum estudante obteve desempenho ruim ou péssimo. Ao comparar esses resultados com os resultados obtidos anteriormente é possível verificar que, após a intervenção didática realizada, os estudantes tiveram uma progressão bastante expressiva no conhecimento de assuntos relacionados a Segunda Guerra Mundial. Enquanto no questionário de pré-teste metade (50%) dos respondentes obteve desempenho ruim ou péssimo no questionário de pós-teste I mais da metade (58,3%) atingiram desempenho excelente.

Outros dados que chamam atenção na comparação entre os gráficos é que no pré-teste 33,3% dos respondentes atingiu um bom desempenho e 8,3% atingiu desempenho regular enquanto no questionário teste o percentual que atingiu bom desempenho caiu para 16,7% e o percentual que atingiu desempenho regular subiu para 16,7%. Num primeiro momento, tais alterações percentuais parecem indicar um retrocesso de aprendizagem de alguns dos estudantes. Entretanto, ao olhar os dados detalhadamente percebe-se que o que ocorreu foi uma transferência de percentual do conceito bom para o conceito excelente, e dos conceitos péssimo e ruim para o conceito regular o que indica uma progressão no conhecimento dos respondentes ²⁰.

A progressão unânime dos estudantes no questionário teste é um indicativo de evolução no aprendizado. Entretanto, para verificar o quanto desse aprendizado se consolidou em longo prazo é preciso verificar o desempenho atingido pelos estudantes no questionário de pós-teste II e pós-teste III aplicados respectivamente um mês e seis meses após terem tido aulas sobre a Segunda Guerra Mundial.

²⁰Os alunos Leonore, Francisco, Steiner e Grudun haviam atingido um bom desempenho no questionário de pré-teste e no questionário de pós-teste I progrediram para o conceito excelente. A aluna Ita havia atingido um desempenho péssimo e o aluno Ítalo havia atingido um desempenho ruim no questionário de pré-teste, ambos evoluíram para um desempenho regular no questionário pós-teste I.

GRÁFICO 8- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo experimental no pós-teste II sobre a Segunda Guerra Mundial

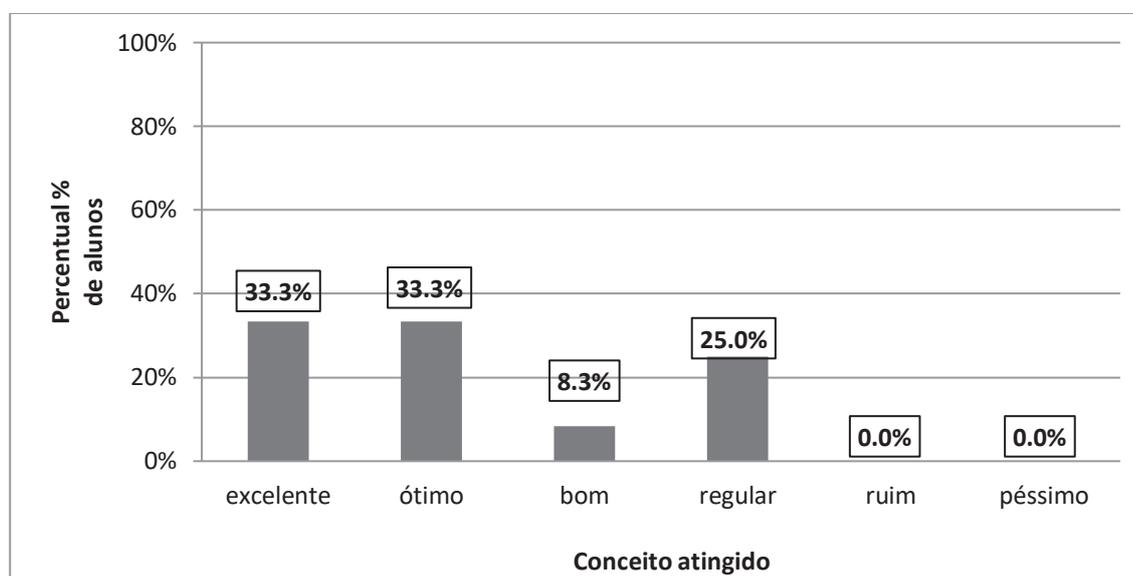


Fonte: Autor, 2024.

No questionário de pós-teste II 58,3% dos estudantes atingiram um desempenho excelente, 25% atingiram um ótimo desempenho e 16,7% atingiram um desempenho regular. Nenhum estudante obteve desempenho bom, ruim ou péssimo.

Pode-se observar que não há grandes variações entre os resultados do questionário de pós-teste I e do questionário de pós-teste II. O percentual para os conceitos excelente, regular, ruim e péssimo permaneceu o mesmo. As únicas variações ocorreram no percentual do conceito “bom”, que reduziu para 0%, e no conceito “ótimo” que subiu para 25%. Considerando isso é possível afirmar que no pós-teste I os estudantes mantiveram o desempenho obtido um mês antes e alguns até consolidaram melhor seu aprendizado. Já no questionário de pós-teste III o desempenho dos estudantes oscilou de modo um pouco mais variável. Vejamos:

GRÁFICO 9- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo experimental no pós-teste III sobre a Segunda Guerra Mundial



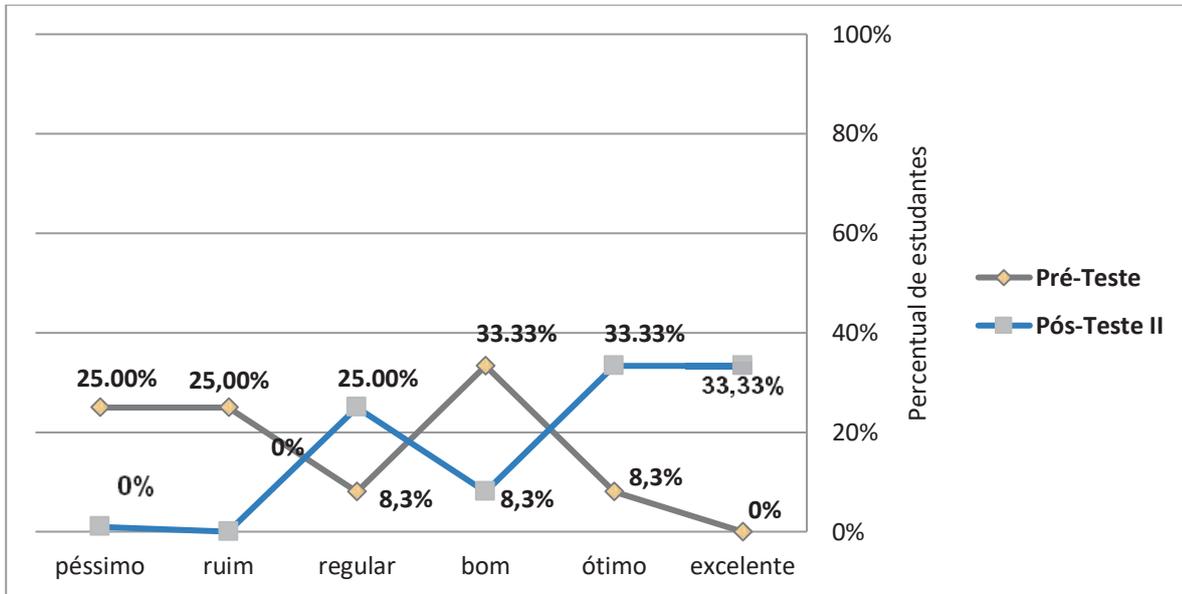
Fonte: Autor, 2024.

De acordo com o gráfico nove, no questionário de Pós-teste III 33,3% dos estudantes obtiveram um excelente desempenho, 33,3% obtiveram um ótimo desempenho, 8,3% obtiveram um bom desempenho, 25,0% obtiveram um desempenho regular e nenhum estudante retrocedeu seu desempenho para ruim ou péssimo. Conforme pontuado anteriormente, ao comparar esses dados com os do questionário de pós-teste I e do pós-teste II é possível perceber que houve uma oscilação mais variável no desempenho obtido pelos estudantes. O percentual de 58,3% que indicava desempenho excelente no questionário de pós-teste I, e no questionário de pós-teste II, reduziu para 33,3% no questionário de pós-teste III. Tal percentual distribuiu-se majoritariamente para o conceito ótimo e bom e em menor porcentagem para o conceito regular, o que indica uma oscilação para baixo no desempenho atingido pelos estudantes.

Entretanto, uma aferição mais assertiva da consolidação do aprendizado dos estudantes, só é possível após a confrontação dos dados provenientes do questionário de pré-teste e dos dados provenientes do questionário de pós-teste III. Lembra-se que o intervalo de aplicação entre esses questionários foi de seis meses, sendo que o pré-teste

ocorreu um dia antes da intervenção didática realizada e o pós-teste III ocorreu seis meses após a intervenção didática realizada.

GRÁFICO 10- Desempenho obtido pelos estudantes do grupo experimental no pré-teste e no pós-teste III do questionário avaliativo sobre a Segunda Guerra Mundial



Fonte: Autor, 2024.

No gráfico dez os dados da linha cinza representam o desempenho atingido pelos estudantes no questionário de pré-teste, portanto, antes de terem aulas sobre os assuntos da Segunda Guerra Mundial. Os dados da linha azul representam o desempenho atingido pelos mesmos estudantes no pós-teste III, portanto, seis meses depois de terem aulas sobre a Segunda Guerra Mundial.

Conforme pode se perceber, ao observar a trajetória da linha de pré-teste e da linha de pós-teste II, há variações dos dados nas extremidades do gráfico e no centro. As variações mais significativas se deram nas extremidades do eixo X, onde se situam os conceitos “péssimo” e “ruim”, do lado esquerdo, e “ótimo” e “excelente”, do lado direito. Na extremidade esquerda do eixo X, o percentual de estudantes que havia obtido desempenho “péssimo” e “ruim” somavam 50% no pré-teste, mas foi zerado no pós-teste II. Isso significa que, passado seis meses da ministração dos conteúdos, nenhum estudante regrediu seu desempenho para péssimo ou ruim. O percentual, que antes estava concentrado nesses conceitos progrediu para os conceitos “regular”, “bom” e

“ótimo”. Na extremidade direita do eixo X ocorreu o contrário, ou seja, um aumento significativo no percentual de estudantes que atingiram os conceitos “ótimo” e “excelente”. Enquanto no pré-teste o percentual do conceito “excelente” era 0% e do conceito “ótimo” era 8,3%, no pós-teste tais percentuais atingiram individualmente 33,33% e somados 66,66%. Trata-se de uma variação bastante significativa, afinal, antes da intervenção didática realizada, metade dos estudantes tinham um conhecimento ruim ou péssimo sobre a Segunda Guerra Mundial, mas seis meses depois da intervenção didática mais da metade dos estudantes conquistaram um conhecimento ótimo ou excelente

Para interpretar adequadamente a variação de dados no centro do gráfico faz-se necessário a discriminação do desempenho que cada um dos participantes obteve no pré-teste e no pós-teste III. Afinal, o aumento do percentual no conceito regular e a diminuição do percentual no conceito bom não indicam necessariamente que houve um retrocesso no desempenho de algum aluno, vejamos:

QUADRO 16- Comparação do desempenho dos estudantes do grupo experimental no pré-teste e no pós-teste III

ESTUDANTE	DESEMPENHO NO PRÉ-TESTE	DESEMPENHO NO PÓS-TESTE III	PERFORMANCE FINAL
Leonore	Bom	Excelente	Progressão de desempenho
Ida	Ruim	Ótimo	Progressão de desempenho
Francisco	Bom	Ótimo	Progressão de desempenho
Karl	Ótimo	Ótimo	Manteve o desempenho
Steiner	Bom	Excelente	Progressão de desempenho
Melanie	Péssimo	Bom	Progressão de desempenho
Ruth	Ruim	Regular	Progressão de desempenho
Ita	Péssimo	Regular	Progressão de desempenho
Ítalo	Ruim	Regular	Progressão de desempenho
Rudolf	Regular	Excelente	Progressão de desempenho
Grudun	Bom	Excelente	Progressão de desempenho
Marie	Péssimo	Ótimo	Progressão de desempenho

Fonte: Autor, 2024.

Conforme pode ser observado no quadro 16, o aumento percentual do conceito regular no pós-teste III decorre da transferência de percentuais que no pré-teste estavam situados nos conceitos ruim e péssimo. Já a diminuição do percentual no conceito bom,

se deve ao fato de que todos os estudantes que haviam obtido conceito bom no pré-teste progrediram para o conceito ótimo ou excelente no pós-teste III.

Considerando a interpretação dos três pontos de variação de dados, conforme descrito acima, pode-se afirmar que há um grande contraste entre o desempenho obtido pelos participantes do grupo controle antes da intervenção didática realizada e o desempenho atingido seis meses após a intervenção didática realizada. Nenhum estudante regrediu em seu conhecimento e um estudante manteve o mesmo desempenho, afinal já havia atingido o conceito máximo desde a aplicação do primeiro teste. Esse diagnóstico contrastante do pré-teste para o pós-teste III, mesmo tendo se passado seis meses da intervenção didática, evidencia que a didática imaginativa empregada para o ensino dos assuntos relacionados a Segunda Guerra Mundial atuou de forma eficaz na promoção e consolidação do aprendizado dos estudantes do grupo experimental.

6.4 DISCUSSÃO

6.4.1 Semelhanças e diferenças entre os desempenhos do grupo controle e do grupo experimental.

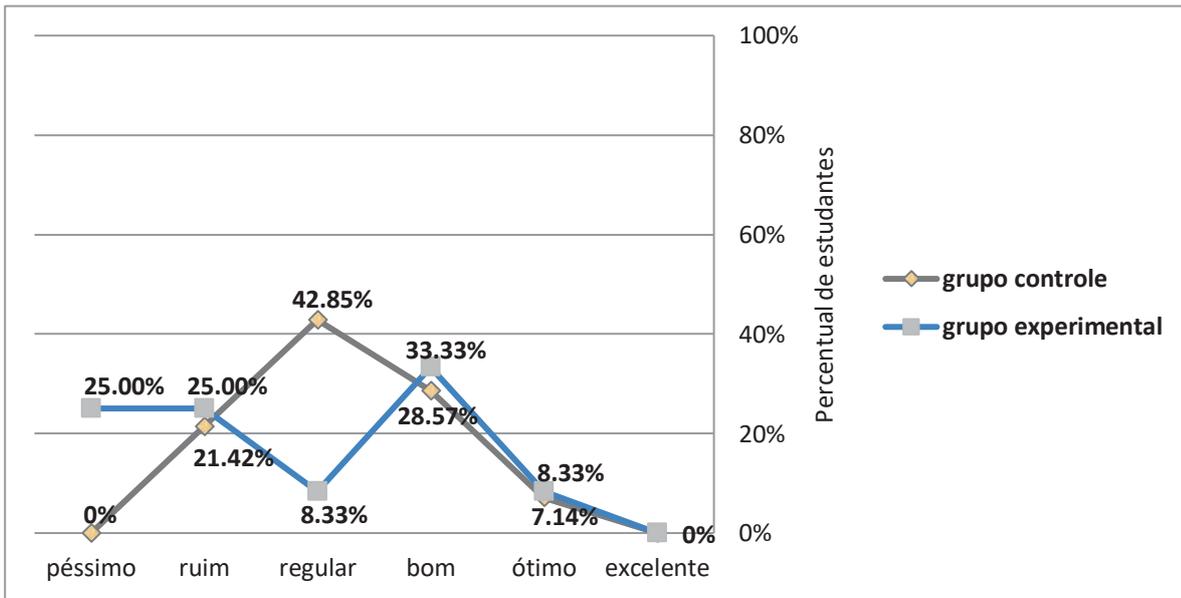
A seção anterior teve como foco descrever o desempenho atingido pelo grupo controle e pelo grupo experimental do pré-teste aos pós-testes sem estabelecer comparações entre os grupos. Entretanto, para poder verificar de maneira mais ampla a influenciado engajamento imaginativo docente e da exposição de narrativas históricas imagináveis sobre o desempenho do grupo experimental, é preciso ter um parâmetro externo de comparação, que no caso é o grupo controle.

A descrição comparativa a seguir elenca dados numéricos e também busca contextualizá-los com informações que remetem aos contextos didáticos dos quais são reflexos. As informações elencadas advêm do diário de campo escrito ao longo das observações realizadas em sala de aula tanto do grupo controle como do grupo experimental.

6.4.1.1 Semelhanças e diferenças no questionário de pré-teste

Conforme consta na legenda das figuras abaixo, a linha azul representa o desempenho obtido pelo grupo experimental e a linha cinza indica o desempenho obtido pelo grupo controle. No caso do pré-teste, quanto mais próximo a linha azul e a linha cinza estão entre si mais parecidos foram os conhecimentos prévios do grupo experimental e do grupo controle antes das aulas que participaram e quanto mais distantes mais díspares. Conforme pode ser verificado na figura abaixo, há quatro pontos de proximidade e dois pontos de distanciamento entre o desempenho obtido pelos dois grupos.

GRÁFICO 11- Desempenhos comparados do grupo controle e do grupo experimental no pré-teste



Fonte: Autor, 2024.

Os quatro pontos de proximidade no desempenho atingido pelo grupo experimental e pelo grupo controle estão situados nos conceitos “ruim”, “bom”, “ótimo” e “excelente” e os dois pontos significativos de diferença entre os grupos estão situados nos conceitos “péssimo” e “regular”. Enquanto o grupo experimental possui um percentual mais alto no conceito “péssimo”, o grupo controle possui um percentual mais alto no conceito regular. Nos demais conceitos o percentual atingido por cada grupo foi semelhante. Tais dados indicam que o conhecimento prévio sobre a Segunda Guerra

Mundial dos estudantes inseridos no grupo controle era superior ao conhecimento prévio dos estudantes inseridos no grupo experimental.

A diferença no nível de conhecimento prévio do grupo experimental e do grupo controle pode decorrer de diversas variáveis. Mapear e descrever a influência de cada uma dessas possíveis variáveis é uma tarefa difícil. O que se sabe, a partir do acompanhamento de ambos os grupos, é que os alunos pertencentes ao grupo controle haviam feito uma visita ao “Museu do Holocausto” e já tinham estudado sobre o surgimento dos regimes totalitários Europeus poucos dias antes da aplicação do questionário de pré-teste. Além disso, os estudantes do grupo controle fizeram referências a filmes e vídeos do *youtube* que haviam assistido e que se relacionavam com os temas trabalhados nas aulas. Um dos alunos, por exemplo, compartilhou informações sobre um vídeo que assistiu no canal “Nostalgia” referente ao ataque do Japão a uma base naval americana (*Pearl Harbor*). Já entre os estudantes do grupo experimental permeava uma cultura de não assistir nada referente aos temas estudados antes de ouvir as narrativas históricas compartilhadas pelo professor. Essa cultura em partes pode ser decorrente do próprio modelo pedagógico, no qual os estudantes do grupo experimental estão inseridos, que desencoraja o acesso a conteúdos que estão no formato digital. Mas, conforme comentários feitos na sala de aula, também reflete a ideia que os alunos têm de que preservar suspense quanto ao conteúdo a serem estudados deixa as narrativas imaginativas ainda mais interessantes. Esses fatores, certamente, ajudam a entender porque o conhecimento prévio dos estudantes inseridos no grupo controle foi superior ao conhecimento prévio dos estudantes inseridos no grupo experimental.

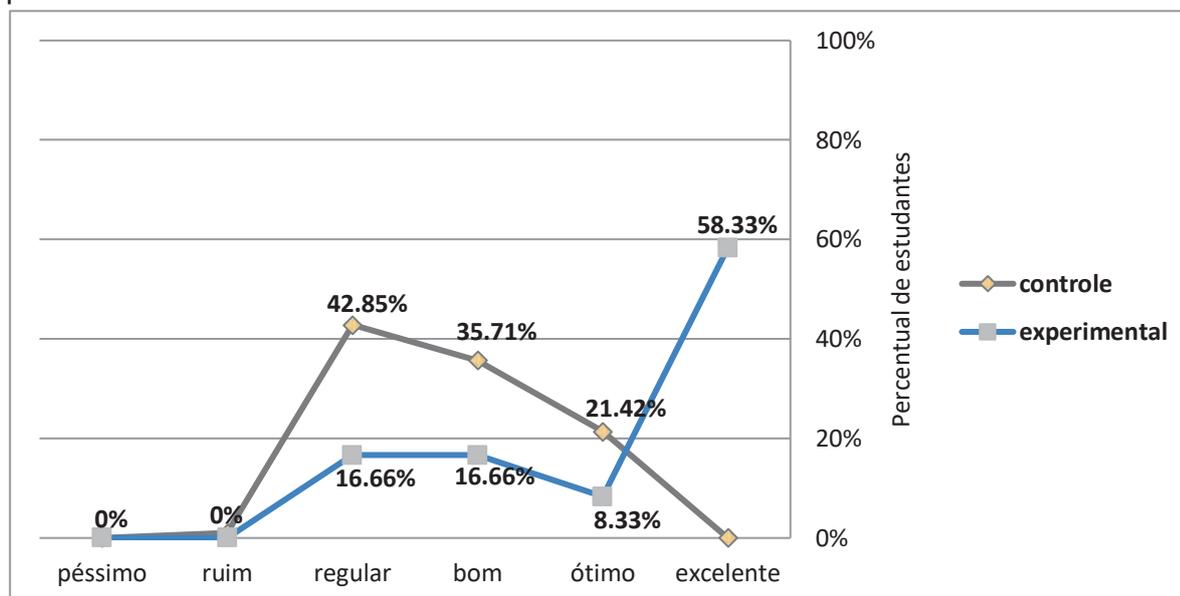
É importante pontuar que o diagnóstico supracitado do conhecimento prévio dos participantes tem a finalidade de verificar o quanto cada grupo avançou em seu conhecimento após as intervenções didáticas. Sem esse parâmetro não seria possível realizar esse levantamento.

6.4.1.2 Semelhanças e diferenças no questionário de pós-teste I

Conforme pode ser observado na figura abaixo, após as aulas ministradas no grupo controle e da intervenção didática realizada no grupo experimental nenhum dos

participantes permaneceu tendo desempenho ruim ou péssimo ao ser indagado sobre o tema da Segunda Guerra Mundial.

GRÁFICO 12- Desempenhos comparados do grupo controle e do grupo experimental no pós-teste I



Fonte: Autor, 2024.

O fato dos integrantes do grupo controle e do grupo experimental não terem obtido desempenho ruim ou péssimo no questionário de pós-teste I indica que os métodos de ensino aplicados em ambos foram capazes de gerar uma progressão no aprendizado dos estudantes. Lembra-se que, no caso do grupo controle, o método implementado era de caráter dialógico. Nesse sentido, as aulas foram constituídas a partir de diálogos que se deram em torno da análise de fontes históricas, bem como, através de perguntas e respostas da professora e dos estudantes. No caso do grupo experimental, apesar de também ter havido momentos dialógicos, predominou o ensino por narrativas históricas. Isso significa a apresentação oral dos assuntos de forma minuciosamente detalhada a fim de que os estudantes entrassem em um processo imaginativo.

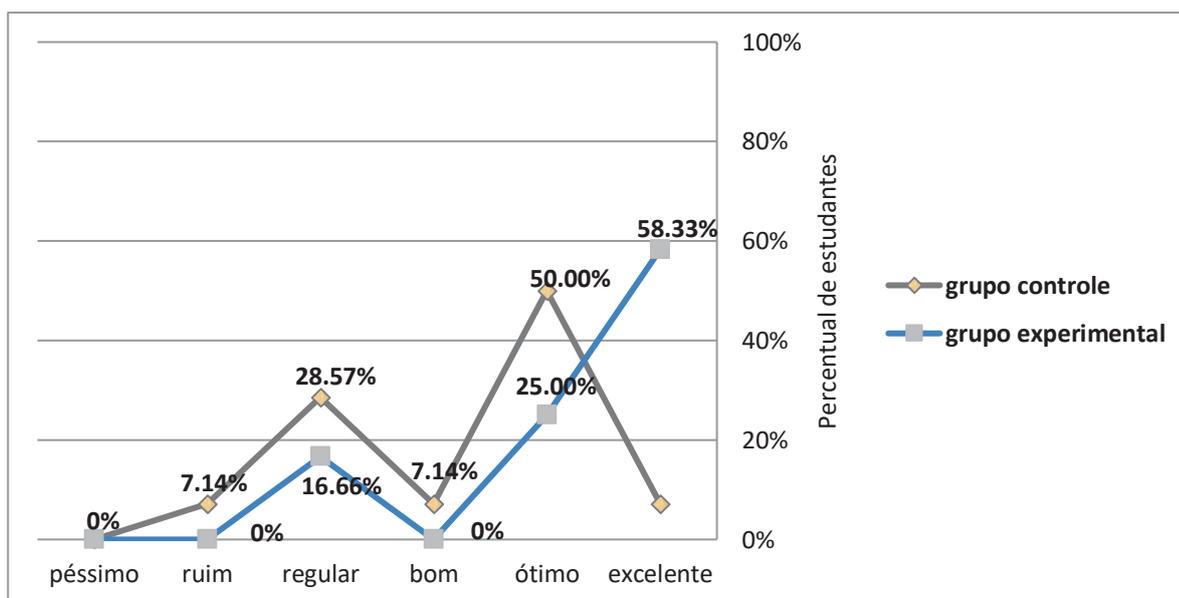
Destaca-se ainda que, ao observar os dados do gráfico 12, a progressão manifestada pelo grupo experimental chama a atenção devido ao caráter acentuado na melhora dos desempenhos. Ou seja, do questionário de pré-teste para o questionário de pós-teste I ocorreu um grande salto no aprendizado dos participantes do grupo experimental. Esse grande salto de aprendizado indica que o método de ensino

imaginativo deu condição a estudantes com conhecimento prévios menos sofisticados chegarem ao mesmo patamar e até um patamar mais elevado do atingido por estudantes que já partiram de conhecimentos prévios mais sofisticados.

6.4.1.3 Semelhanças e diferenças no questionário de pós-teste II

A tendência de progressão de desempenho, observada nos dados do questionário de pós-teste I, manteve-se nos resultados obtidos pelo grupo controle e pelo grupo experimental no questionário de Pós-teste II.

GRÁFICO 13- Desempenhos comparados do grupo controle e do grupo experimental no pós-teste II



Fonte: Autor, 2024.

Conforme consta no gráfico 13, no caso do grupo controle, quase todos os conceitos indicadores de progressão no aprendizado subiram seu percentual. Foge a essa regra apenas o conceito “ruim” que indica queda de desempenho entre 7,14% dos respondentes. Apesar disso, os resultados obtidos pelo grupo controle no pós-teste II foram melhores do que os resultados obtidos nos questionários anteriores. No caso do grupo experimental, todos os conceitos indicadores de progressão no aprendizado seguiram em ascensão. Chama a atenção o alto percentual de estudantes que

conquistaram um desempenho ótimo ou excelente. Somados, tais desempenhos chegam ao percentual de 88,33%. Trata-se de progressão exponencial.

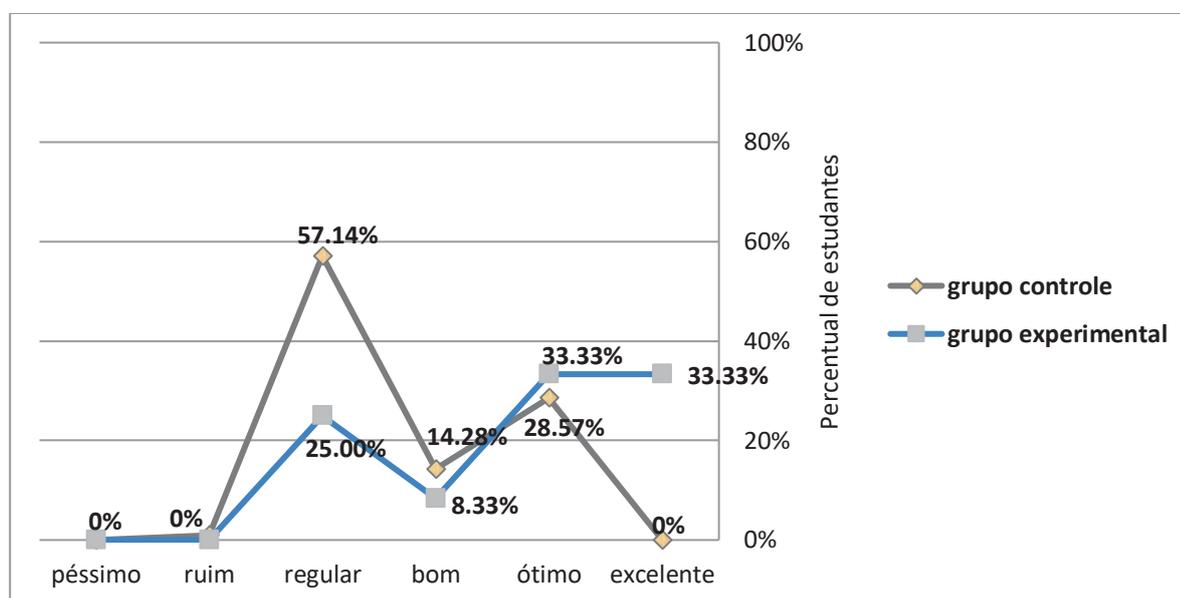
Em síntese, pode-se afirmar que o desempenho do grupo controle e do grupo experimental no pós-teste II tem em comum a manifestação de progressão contínua mesmo após um mês das aulas sobre a Segunda Guerra Mundial terem ocorrido. Isso significa que os efeitos de progressão no aprendizado, tanto da didática dialógica como da didática imaginativa, foram efetivos não só a curto prazo, mas também a médio prazo. Entretanto, os resultados do grupo experimental se diferenciam pelo teor exponencial dessa progressão. Esse fator traz um indicativo de que a didática imaginativa implementada no grupo experimental pode ter um potencial maior que outros métodos para a promoção do aprendizado de história.

6.4.1.4 Semelhanças e diferenças no Pós-teste III

Quanto mais distante temporalmente de um conteúdo aprendido, maiores são as chances desse conteúdo ir se fragmentando na memória. Contudo, se uma aprendizagem se dá de forma significativa, os conteúdos aprendidos tendem a permanecer disponíveis mesmo depois de muito tempo ter se passado. Vejamos abaixo o percentual comparativo de desempenho atingido pelos estudantes do grupo controle e do grupo experimental seis meses após a ministração de aulas.

Pode-se perceber no gráfico 14 que apesar de haver uma oscilação regressiva de qualidade na aprendizagem dos estudantes, os resultados de ambos os grupos ficaram num patamar de desempenho acima do pré-teste aplicado seis meses atrás. Entretanto, fica evidente no gráfico, que passados seis meses das aulas ministradas, a oscilação de desempenho no caso do grupo experimental foi menos brusca quando comparada com a oscilação do grupo controle. Enquanto, 57,14% dos integrantes do grupo controle atingiram desempenho ruim, 66,66% dos estudantes do grupo experimental obtiveram desempenho ótimo ou excelente.

GRÁFICO 14- Desempenhos comparados do grupo controle e do grupo experimental no pós-teste III



Fonte: Autor, 2024.

Alguns elementos que diferenciam a atmosfera do ensino imaginativo no grupo experimental da atmosfera do ensino dialógico no grupo controle ajudam a justificar as diferenças de retenção de aprendizado em longo prazo. Dentre eles cita-se o fato de que no ensino dialógico houve mais momentos de divagação por parte dos estudantes do que no ensino imaginativo. Tal constatação pôde ser percebida em decorrência de posturas corporais manifestas pelos estudantes durante as aulas. No grupo controle, em vários momentos, os estudantes debruçavam-se sobre a carteira sem manter contato visual com a professora ou então olhavam para os lados a fim de se comunicar com os colegas. No grupo experimental, na maior parte do tempo, os estudantes procuravam manter contato visual com o professor, manifestavam reações corporais e expressavam interjeições coerentes com o fato que estava sendo narrado. Acrescenta-se ainda que as referidas diferenças de atmosfera, proporcionadas por cada método, influenciou para que a imaginação e os sentimentos dos estudantes fossem mais ou menos fragmentados. Ou seja, enquanto no grupo experimental os alunos manifestaram uma continuidade imaginativa, acompanhada por sentimentos correlatos, no grupo controle as experiências de imaginação e as manifestações de sentimentos ocorreram pontualmente e de forma intercalada com intervenções que tornavam o raciocínio não linear.

6.5 DISCUSSÃO

Conforme se pôde acompanhar a partir da descrição dos dados quantitativos, o contexto de ensino dialógico sem o engajamento imaginativo docente assim como o contexto de ensino por narrativas com engajamento imaginativo docente influenciam na promoção do aprendizado histórico. Afinal, tanto o grupo controle como o grupo experimental apresentaram progressão quando compara-se longitudinalmente o desempenho atingido pelos estudantes antes e depois das aulas ministradas. Entretanto, a descrição minuciosa dos dados indicou que, quando comparados esses dois contextos, houve no ensino por narrativas imaginativas um potencial maior para a promoção e consolidação do aprendizado histórico. Ambos os grupos tiveram uma grande ascensão de desempenho no pós-teste I, sustentando-a um mês depois no pós teste II, mas seis meses depois apenas o grupo experimental consolidou com consistência esse desempenho no pós-teste III. Tal constatação empírica confirma a hipótese prévia da pesquisa intervenção realizada de que aprender temáticas históricas em um contexto de engajamento imaginativo docente e de exposição de narrativas históricas imaginativas torna os estudantes mais propensos ao aprendizado de história mantendo-o e consolidando-o em longo prazo. A concepção vygotskyana de aprendizado é consonante a essa constatação. Segundo Vygotsky (2014), a imaginação é uma dimensão do indivíduo que também atua na construção e expansão do conhecimento, podendo servir de base para a criação de um aprendizado novo. A imaginação eduza sentimentos capazes de marcar o estudante de modo significativo e em longo prazo (VYGOTSKY, 2014). Em direção semelhante, Lévesque (2008, 2011) pontua que a imaginação histórica é uma ferramenta do pensamento histórico particularmente importante para o engajamento e o aprendizado dos estudantes. Cooper (2018) indica que a imaginação histórica é capaz de elevar a compreensão do passado (COOPER, 2018). Schul (2018), destaca o potencial da imaginação para despertar o interesse dos estudantes pela história e Dilek (2009) pontua que a imaginação histórica melhora a capacidade de pensamento histórico.

No entanto, é importante ressaltar que o efeito positivo de atividades imaginativas sobre o ensino-aprendizado de história decorre de uma combinação de fatores. Ademais, conforme apontam os resultados da revisão sistemática realizada no capítulo dois, as

atividades de teor imaginativo, dependendo do contexto em que estão inseridas, podem contribuir ou atrapalhar no ensino de história. Sherry (2018), por exemplo, atestou que atividades de entrada imaginativa podem incentivar ou restringir a participação dos alunos em sala de aula. O estudo de Leur e colaboradores indicaram que ao serem submetidos a determinada atividade dramática imaginativa para aprenderem sobre a Guerra Fria alguns estudantes concentraram-se muito em aspectos do cotidiano desse passado e não internalizaram o panorama mais geral desse contexto histórico (LEU; BOXTEL; HUIJGEN, 2021). Fines também alerta que valer-se da imaginação histórica nem sempre corrobora para promover a progressão do conhecimento histórico (FINES, 1977, p. 26).

As ponderações supracitadas são consonantes com a experiência pessoal vivida em sala de aula. Conforme relatado na introdução dessa tese, ao ensinar história por meio de narrativas históricas detalhadas, observou-se que o exercício de imaginação histórica, possibilitado por esse método, não despertou automaticamente o interesse e a progressão no aprendizado discente. Mas, quando o mesmo método foi associado ao engajamento imaginativo discente, observou-se a recorrência de resultados positivos tanto no interesse quanto no desempenho discente.

Considerando os ponderamentos teóricos citados e a experiência pessoal relatada, reitera-se que a compreensão adequada progressão e consolidação do aprendizado percebido no grupo experimental não pode levar em conta apenas a atividade de imaginação histórica em si. Deve considerar também fatores intrínsecos, conforme evidenciado no estudo um, como o engajamento docente e o contexto de experiências intersubjetivas que acompanharam a atividade de imaginação histórica em questão. Conforme pretendeu-se explicar no capítulo a seguir, é possível compreender como tais fatores juntos propiciaram a progressão e a consolidação do aprendizado de história no grupo experimental considerando as interpretações atuacionistas do funcionamento cognitivo.

7. A RELAÇÃO ENTRE A EXPERIÊNCIA DE IMAGINAÇÃO HISTÓRICA DOCENTE, A EXPERIÊNCIA DE IMAGINAÇÃO HISTÓRICA DISCENTE E O APRENDIZADO DE HISTÓRIA

O estudo um concluiu que a experiência de imaginação histórica docente e a experiência de imaginação histórica discente possuem uma relação de caráter intersubjetivo. O estudo dois concluiu que nesse contexto, de experiências intersubjetivas de imaginação histórica, houve um desenvolvimento exponencial e sustentável na aprendizagem do grupo experimental.

Considerando as conclusões supracitadas, do estudo um e do estudo dois, é possível sustentar a tese de que a experiência de imaginação histórica docente, a experiência de imaginação histórica discente e o aprendizado de história estão relacionados. Tentar compreender essa relação a partir da forma tradicional de observação de um fenômeno cognitivo é impossível. Pois, a forma tradicional de observação divulgada pelo cognitivismo e pelo conexionismo não prevê a possibilidade de interações intersubjetivas que impactem nos processos cognitivos de um indivíduo, sendo esses processos entendidos como decorrentes de um mero processamento de informações pré-dadas (MATURANA; VARELA, 1995, p. 31). Por essa perspectiva tradicional da cognição, a relação entre a experiência de imaginação histórica docente, a experiência de imaginação histórica discente e o aprendizado parece algo ilógico e sem nexos. Entretanto, a teoria atuacionista, aderida como lastro epistemológico desta tese, possibilita um entendimento do complexo processo lógico que sustenta essa relação a partir de uma explicação que envolve noções como a) estruturas corporais, b) ambiente e c) acoplamento estrutural e d) ressonância intercorporal.

Este capítulo tem como objetivo interpretar a relação existente entre experiência de imaginação histórica docente, experiência de imaginação histórica discente e aprendizado a partir das noções atuacionistas supracitadas. Busca também elencar algumas contribuições, decorrentes dos estudos aqui desenvolvidos, para o âmbito da reflexão didática da história.

7.1 INTERPRETANDO O FENÔMENO INVESTIGADO

7.1.1 Estruturas corporais e as experiências de imaginação histórica

De acordo com o atuacionismo, a cognição humana, em qualquer de suas atividades, depende de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras. Ou seja, está intrinsecamente ligada a realidade biológica do organismo humano não podendo ser reduzida a atividade neuronal. Considerando essa noção de cognição incorporada não se pode compreender a mente e suas atividades mentais, como a imaginação, sem reconhecer que essas capacidades estão inscritas em um corpo (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991). Sendo ainda mais categórico nessa definição ampliada da cognição humana, Varela (2000) enfatiza que a mente não está na cabeça, pois depende de uma dinâmica advinda de um contexto sensório-motor. O cérebro está conectado a músculos, ao sistema esquelético e a órgãos de sensações de modo que o cognitivo não pode ser separado do organismo (VARELA, 2000, p. 242).

O referido enraizamento da mente nos processos corporais pôde ser constatado na presente investigação a partir dos dados descritos no estudo em. Ao imaginar como teria ocorrido o desembarque na Normandia, por exemplo, os participantes entrevistados usaram como referência suas próprias possibilidades corporais. Ou seja, os movimentos que poderiam fazer e as sensações que poderiam acompanhar tais movimentos.

Bom na maioria das vezes a perspectiva que eu vejo é de forma panorâmica, então eu vejo...em alguns momentos de cima, os homens pulando com os paraquedas, em outros momentos eu vejo de baixo, como se eu tivesse olhando para cima e vendo eles caindo e quando eles estão lá embaixo no chão no território, eu vejo ele de cima também, mas ao mesmo tempo em algumas cenas, eu vejo mais aproximado assim, como se eu tivesse na terra junto com eles, na terra junto com eles.. bom como eu falei são vários quadros, o helicóptero está na parte superior, os soldados estão caindo na parte do meio e aí lá no chão é a parte de baixo né, como se eu tivesse uma parte de baixo da imagem, onde estão no chão. A parte da frente assim, com alguns soldados andando e o mato ralinho éééé no outro quadro... da praia eu vejo de forma panorâmica, tem a praia atrás..é no horizonte. (Pesquisador participante, 2024)

De acordo com Gallagher e Rucinska (2021), pela perspectiva atuacionista, a imaginação se dá a partir da posição que seria ocupada pelo nosso corpo, se estivéssemos no cenário e nas condições imaginadas. O quadro de referências para

constituição da imaginação também envolve autopercepção espacial e a ativação de processos afetivos pelo corpo.

O que estou imaginando, entretanto, não precisa caracterizar meu corpo de forma explícita. Por exemplo, ao imaginar o topo de uma montanha branca e nevada, com águias voando alto sobre os topos de altos carvalhos e o vento soprando lateralmente, o que imagino não inclui meu corpo como parte do conteúdo, mas o que imagino que será definido pelas minhas possibilidades corporais (que tipos de movimentos posso fazer e as sensações cinestésicas que podem acompanhar esses movimentos) e talvez por movimentos corporais passados específicos (por exemplo, o facto de poder olhar para cima e ter movido a cabeça olhar para cima quando já encontrei montanhas). Também é restringido por uma perspectiva egocêntrica (isto é, centrada no corpo) – minha imaginação da montanha implica que eu a estou imaginando a partir de uma posição que seria ocupada pelo meu corpo (por exemplo, o vento soprará da esquerda para a direita). Ou o que envolve uma referência implícita a um quadro de referência espacial egocêntrico centrado no meu corpo) – e pela ativação de processos afetivos no corpo. Se pela manhã estou revigorado ou de muito bom humor, posso imaginar que a montanha é escalável; se estou cansado, porém, imagino que seja menos escalável (RUCINSKA; GALLAGHER, 2021, p. 8157).

A relação intrínseca da experiência de imaginação histórica com as estruturas corporais também apareceu de modo explícito quando se observou o conjunto de sensações tidas pelos estudantes que participaram do estudo um. Por exemplo:

QUADRO 17- Sensações corporais tidas pela estudante Marie

E: então você sente curiosidade, espanto, admiração, e de onde vem esse sentimento? de dentro do corpo ou de fora?

R:ééé..rsrs de dentro, muito de dentro com certeza, mas assim, ao mesmo tempo que vem do coração, ela repercute no resto do corpo e faz, faz eu sentir outras coisas que não, não sinto pelo coração né

E: uhum, e de qual parte do corpo parece vir esse sentimento?

R: ...rsrsrs da garganta

E: é um sentimento de angustia que parece vir da garganta, é isso?

R: É isso srsr

E: De qual parte do corpo parece vir essa esperança?

R: Éé...do decoração rsrsr

Fonte: autor, 2024.

Considerando a compreensão atuacionista de imaginação e os dados coletados no estudo um é possível considerar que a imaginação histórica não se reduz simplesmente a ter uma imagem na cabeça sendo também uma experiência incorporada. Isso se dá dessa forma porque a própria estrutura corporal é o meio dos mecanismos cognitivos. Os estímulos capturados pelo corpo são formatados pela estrutura interna do organismo. A mente incorporada atua como motor de mobilização de funções sensório-motoras que sustentam os fenômenos cognitivos (BOUYER, 2006). Entretanto, não se pode afirmar que a experiência de imaginação histórica se deve exclusivamente a relação entre cognição e corpo. Afinal, uma estrutura corporal não se autodetermina, pois está situada em um ambiente e sofre a influência do mesmo. Em outras palavras, a mente incorporada está situada no mundo e interage com ele através de esquemas sensório-motores (VARELA *et al*, 1991, p.16).

7.1.2 O ambiente e as experiências de imaginação histórica

O ambiente, onde a mente está incorporada, influencia no desencadeamento de mudanças cognitivas. O organismo tanto inicia o ambiente como é moldado por ele (BAUM; KROEFF, 2018). Desse modo, devemos ver o organismo e o ambiente como reunidos em especificação e seleção recíprocas (VARELA *et al*, 1991, p.179).

O organismo e o ambiente não são na realidade determinados separadamente. O ambiente não é uma estrutura imposta aos seres vivos de fora, mas é na verdade uma criação desses seres. O ambiente não é um processo autônomo, mas um reflexo da biologia da espécie. Assim como, não há organismo sem ambiente, não há ambiente sem organismo. A questão-chave, então, é que a espécie produz e especifica seu próprio domínio de problemas a ser resolvido satisfatoriamente: esse domínio não existe fora em um ambiente que funciona como uma pinta de aterrissagem de organismos, que de alguma forma caem ou são jogados de paraquedas no mundo. Ao contrario, os seres vivos e o ambiente estão relacionados um com o outro por meio de especificação mutua ou co-determinação. (VARELA *et al*, 1991, p. 204)

No caso da intervenção didática descrita no estudo dois, podem ser considerados como constituidores do ambiente, tudo aquilo que compõem a sala de aula seja fisicamente, como os materiais didáticos, ou imaterialmente como a cultura histórica extra-escolar. Foi com esse ambiente dinâmico e complexamente estruturado que a mente incorporada dos participantes interagiu. É importante pontuar, que entre os diversos níveis

de interação, o estudo analisado no capítulo cinco concentrou-se na interação estabelecida entre os próprios participantes do estudo. Afinal, ao mesmo tempo em que são indivíduos com uma mente incorporada, os estudantes e o professor também compõem o ambiente um do outro. A partir dessa perspectiva, identificou-se, na experiência de imaginação histórica docente e discente, influências ambientais de caráter imagético, linguístico, corporal e sentimental. As influências imagéticas advieram de mapas desenhados no quadro e as influências linguísticas advieram das narrativas históricas. Já as influências corporais e emocionais foram exercidas pelo professor e pelos estudantes ao constituírem o ambiente um do outro. Entretanto, como previsto na teoria atuacionista, essas influências ambientais, sejam físicas, imateriais ou intersubjetivas, não exerceram uma função determinista sobre os indivíduos. Como explicado na teoria atuacionista, a interação indivíduo e ambiente não se dá de modo determinista, pois os organismos participam de forma ativa da produção de significados a partir das características de sua própria estrutura e por intermédio de sua própria ação perceptivamente orientada. Essa dinâmica que envolve estrutura corporal, ambiente e ação é denominada pelo atuacionismo de acoplamento estrutural.

7.1.3 Acoplamento estrutural, experiências de imaginação histórica e a aprendizagem

A dinâmica do acoplamento estrutural pode ser observada em células, animais e no ser humano (VARELA *et al*, 1991). No caso das relações humanas, o acoplamento, também chamado de acoplamento social ou acoplamento de terceira ordem, pode envolver a interação de elementos neurais/somáticos com elementos naturais/sociais/culturais, a partir da ação do indivíduo. Desse modo, o ser humano é como um sistema aberto que interage com o meio. O resultado da influência do meio sobre esse sistema aberto não é determinista, mas depende da própria estrutura interna do ser humano e de sua ação, de modo que o processo de aprendizagem não se define a partir de uma mera representação do mundo nem exclusivamente por uma estrutura interna (MATURANA, VARELA, 2005).

A concepção atuacionista de acoplamento social pôde ser observada nos dados qualitativos analisados no estudo um. Afinal, mesmo que tenha predominado durante as aulas a exposição narrativa docente, os estudantes foram ativos no processo. Isso porque

não receberam passivamente as narrativas históricas contadas, mas construíram-na em conjunto, imaginativamente, de acordo com sua estrutura interna, suas referências pessoais e culturais. Esse fato se manifestou nas diferenças existentes entre a experiência de imaginação histórica docente e a experiência de imaginação histórica discente. Na experiência de imaginação discente, por exemplo, apareceram sons de três ordens, sendo eles humanos, do ambiente imaginado e de objetos. Surgiram também emoções como angústia solidão e esperança. Em apenas um dos estudantes, predominou no processo imaginativo, a percepção de estar fazendo parte dos acontecimentos o tempo todo, como se o indivíduo estivesse em uma partida de videogame. Tais elementos, não estiveram presentes na imaginação histórica docente.

Ao postular que o indivíduo tanto inicia o ambiente como é moldado por ele, a noção atuacionista de acoplamento social explica as diferenças existentes nas experiências de imaginação histórica supracitadas, bem como as semelhanças referidas no tópico anterior. Essa noção também ajuda a esclarecer como se dá a relação entre a imaginação histórica docente, imaginação histórica discente e o aprendizado de história. Isso porque, segundo o atuacionismo, através do acoplamento social, os corpos tornam-se entrelaçados num todo dinâmico e modificações estruturais tendem a acontecer, inclusive a nível cognitivo (FROESE; FUCHS 2012). Essa dinâmica de acoplamento social tornou-se perceptível na presente investigação. Afinal, os dados do estudo um indicaram uma relação entre a experiência de imaginação história docente e a experiência de imaginação histórica discente e o estudo dois indicou um desenvolvimento exponencial e sustentável na aprendizagem decorrente desse contexto de interações intersubjetivas.

7.1.4 Ressonância intercorporal

Considerando a noção atuacionista de acoplamento corporal pode-se afirmar que, apesar de não abandonarem suas subjetividades, a experiência de imaginação histórica docente e a experiência de imaginação histórica discente interagiram de modo a se tornarem entrelaçadas em um todo dinâmico. Conforme até aqui explicado, esse entrelaçamento não se trata de um fenômeno de transferência de informações de uma mente para outra de forma mágica, mas sim de uma dinâmica de ressonância intercorporal.

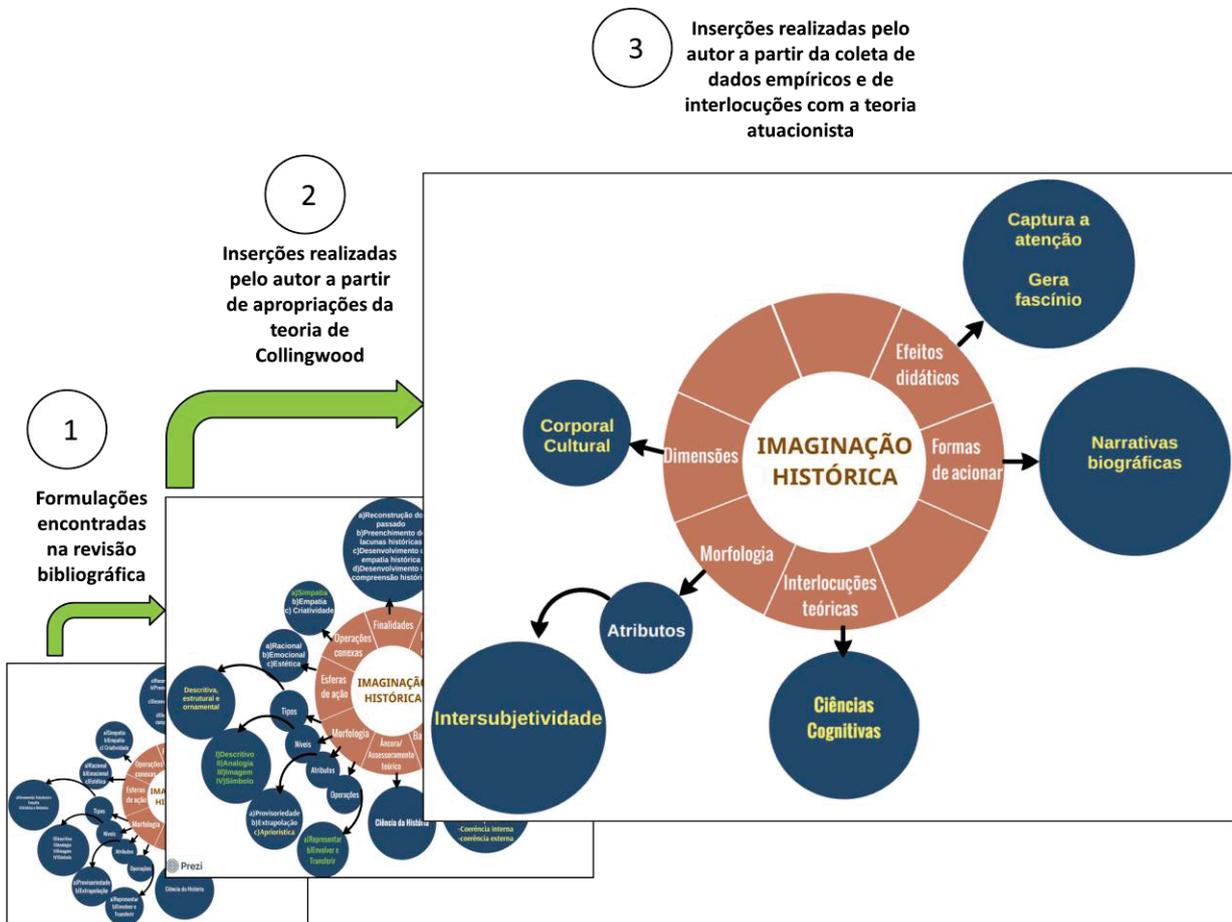
O termo ressonância intercorporal, que ajuda a entender como se deu a relação entre a experiência de imaginação histórica docente e a experiência de imaginação histórica discente, é utilizado por Froese e Fuchs (2012) para definir interações intercorporais que ocorrem de forma pré-reflexiva, mas deixam marcas nos indivíduos através de humores, sensações e sentimentos. Segundo Froese e Fuchs (2012), para que isso aconteça é preciso que um indivíduo, em determinada interação social, esboce pensamentos ou sentimentos, que se manifestam em alterações corporais. O sentimento de raiva, por exemplo, causa uma tensão facial, altera a nitidez da voz e gera outras manifestações corporais. Ou seja, a raiva se torna visível e não só pode ser percebida pelo outro indivíduo como também pode ser sentida. Entretanto, o processo de ressonância intercorporal não para por aí. Isso porque o indivíduo que recebeu determinada impressão também expressa reações e essas reações se tornam as impressões do outro agente com o qual se está interagindo. Trata-se de um processo de interação circular que ocorre em frações de segundos e modifica o estado corporal de cada indivíduo envolvido. Esse processo dinâmico não é diretamente controlado nem consciente, mas conecta os corpos por meio de reações recíprocas. Isso tudo é acompanhado por uma sensação de se estar ligado a uma atmosfera geral partilhada (FUCHS; DE JAEGER 2009).

Ao considerar a dinâmica de ressonância intercorporal, fica evidente o porquê do engajamento imaginativo docente, ao narrar acontecimentos do passado, é capaz de disparar um processo que tem como desfecho a potencialização do aprendizado de história. Ou seja, ao se engajar emocionalmente com aquilo que está narrando, o professor expressa um conjunto de manifestações corporais que são perceptíveis e podem mobilizar sensações e reações nos estudantes de modo a começar um processo de influência circular. Esse processo só é possível porque a mente, tanto do professor como do estudante, mobilizadas pela ação do pensamento imaginativo, estão incorporadas e através de uma rede neurossensorial capturam e transmitem informações num ambiente compartilhado. Esse fato, ajuda a explicar a percepção pessoal compartilhada na introdução desta tese, de que a apresentação de fatos históricos, com engajamento imaginativo docente, influencia para que o entusiasmo e a interação dos alunos com o conteúdo e o aprendizado sejam mais efetivos do que quando os mesmos fatos são compartilhados sem o engajamento imaginativo docente.

7.2 CONTRIBUIÇÕES PARA A REFLEXÃO SOBRE A IMAGINAÇÃO HISTÓRICA NO ÂMBITO DA DISCUSSÃO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Considerando os resultados da fase empírica desta tese, bem como os esclarecimentos atuacionista sobre o fenômeno aqui investigado, cabe atualizar o esquema das categorias e conceitos que orbitadam em torno do debate sobre a imaginação histórica no ensino de história.

FIGURA 34– Atualização do esquema de categorias e conceitos que orbitam em torno do debate sobre a imaginação histórica no ensino história



Fonte: Autor, 2024.

Conforme pode ser observado na figura 34, o primeiro esquema representativo da órbita categorial e conceitual da imaginação histórica é resultado de um conjunto de

formulações estabelecidas na revisão bibliográfica. Percebeu-se que a busca dessas bibliografias por operacionalizar a imaginação histórica com fins didáticos gerou uma diversidade de formulações, que às vezes são consonantes, às vezes complementares, outras vezes dissonantes e até incongruentes. Desse modo, ainda no capítulo três, uma segunda versão, atualizada, do esquema foi elaborada. Essa segunda versão buscou fundir conceituações semelhantes, sinalizar definições instáveis que carecem de pesquisas empíricas e eliminar conceituações equivocadas. A terceira versão, destacada na figura 34, decorre de inserções realizadas pelo autor a partir dos resultados empíricos alcançados nesta investigação e de interlocuções estabelecidas com a corrente de estudos atuacionistas da cognição. As inserções se deram nos aspectos denominados “Efeitos didáticos” (capturar a atenção e gerar fascínio), “interlocuções teóricas” (ciências cognitivas), “dimensões” (corporal e cultural), “morfologia” (característica intersubjetiva) e “formas de acionar” (engajamento discente e narrativas biográficas).

No que diz respeito as inserções realizadas na categoria “efeitos didáticos”, percebeu-se a partir da intervenção didática realizada neste trabalho que ao utilizar narrativas históricas como uma forma de ativar a imaginação histórica houve a manifestação de grande interesse por parte dos estudantes. Ou seja, a intervenção didática desenvolvida a partir do uso da imaginação histórica foi capaz de capturar a atenção dos estudantes e gerar fascínio pelas temáticas trabalhadas. Tais efeitos se revelaram em comportamentos como expressões faciais correspondentes ao teor dos fatos narrados, na atitude dos estudantes de espontaneamente elaborarem pesquisas extraclasse sobre os acontecimentos históricos estudados em sala de aula e na elaboração espontânea de perguntas e respostas. Manifestações semelhantes foram identificadas por Leur e colaboradores (2021). Em um estudo que envolvia atividades de teor dramático os autores constataram o potencial da operação da imaginação histórica como meio para conquistar o envolvimento e interesse dos alunos (LEUR; BOXTEL; HUIJGEN, 2021).

A inserção das ciências cognitivas na categoria “interlocuções teóricas” foi feita por entende-se que alguns aspectos que orbitam em torno da imaginação histórica não são satisfeitos plenamente pela ciência da história. Com isso não se pretende atuar de forma favorável ao retorno de uma descentralização do ensino de história da ciência de referência, conforme amplamente denunciado na literatura especializada (CUESTA

FERNANDEZ, 1998; SCHMIDT, 2009, URBAN, 2010; BORGES, 2016). A reflexão aqui posta tem como pressuposto a concordância com a ideia de que a ciência da história deve ser a âncora para o que se pensa no âmbito do ensino de história. Concorda-se também que o deslocamento do ensino de história da ciência de referência esvaziou a disciplina de métodos de ensino voltados para o desenvolvimento de habilidades próprias da cognição histórica. Por outro lado, pondera-se para que não haja um afastamento excessivo de outros campos, como as ciências cognitivas, nas reflexões sobre a qualificação do ensino-aprendizagem de história. Afinal, se por um lado o entendimento de alguns aspectos da imaginação histórica é sanado pelo rol de conhecimentos da ciência da história, por outro lado outros aspectos, como as esferas de ação, operações conexas e formas de acionar a imaginação histórica, podem ser mais bem satisfeitos através de interlocuções com outras áreas do saber como as ciências cognitivas. Aliás, em determinadas momentos de suas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de história, o próprio campo de pesquisas da educação histórica, de onde a maioria dos aspectos elencados na versão um do esquema posto acima foram extraídos, recorre a teóricos de outros campos como das ciências da educação. Essa constatação é bem detalhada em um dos trabalhos publicados pelo presente autor (WAIGA, 2018). Na ocasião, demonstrou-se que em um contexto primordial as pesquisas em educação histórica, de matriz inglesa, absorvem principalmente contribuições da filosofia da história, mas também recorrem à psicologia cognitiva. Num contexto mais recente, diálogos traçados pela matriz portuguesa e brasileira de estudos reforçaram e abriram novas perspectivas investigativas com a psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação e pedagogia (WAIGA, 2018). Considerando isso, em síntese, o que se pretende, ao inserir as ciências cognitivas na função de interlocução teórica, é contribuir para o desenvolvimento de aspectos que orbitam em torno da imaginação histórica. O próprio trabalho aqui desenvolvido é um exemplo dos ganhos que se pode ter a partir do estabelecimento de interlocuções teóricas com outras áreas do conhecimento. Afinal, foi pelo diálogo com as ciências cognitivas que se pôde chegar a compreensões antes não percebidas sobre a dinâmica da experiência de imaginação histórica no contexto da sala de aula. Pontua-se ainda que, dependendo da ênfase a ser explorada, outras interlocuções podem ser estabelecidas. A busca por uma compreensão mais fisiológica

da intersubjetividade na experiência de imaginação histórica, por exemplo, pode levar a diálogos com a teoria dos “neurônios-espelho” situada no campo das neurociências ²¹.

Quanto às inserções dos conceitos “corporal” e “cultural”, na categoria “dimensões”, decorrem da percepção de que a imaginação histórica, além das dimensões já descritas na literatura, também possui uma dimensão corporal e uma dimensão cultural a serem consideradas. O papel dessas dimensões na imaginação histórica é de caráter recíproco. Ou seja, a imaginação histórica tanto repercute em sensações corporais e criações culturais como também é fruto delas. Entre os dados compartilhados no capítulo cinco fica bem explícita a influência da imaginação histórica sobre sensações corporais e das sensações corporais sobre a imaginação histórica. Os trechos do quadro 18 exemplificam isso:

QUADRO 18- Trechos da entrevista microfenomenológica realizada com o pesquisador participante e com o estudante Rudolf

Sensações corporais influenciadas pela imaginação histórica	Imaginação histórica influenciada por sensações corporais
175-que a imagem tááá..ná minha cabeça. liiii ... bom ele parece vir da cabeça né que tem ali 176-uma excitação mental, das imagens [4s] eeee acho quiii, parece que eu sinto também 177- uma vibração na nos braços, e vontade de movimentar os braços assim. Ééé, talvez para simular 178- melhor como que era aquilo	174- parece tipo, ela parece que anda, ela passa pelos ombros e assim pelas costas, como se eu 175-tivesse atento, porque tipo eu taria sabendo que eu tô sozinho, mas pode ser que eu não esteja sozinho

Fonte: Autor, 2024.

A primeira coluna do quadro 18 contém trechos que demonstram sensações corporais que o pesquisador participante teve na sala de aula depois de ver imagens mentais referentes ao contexto do desembarque dos soldados aliados na costa da Normandia. A segunda coluna, contendo trechos da entrevista realizada com o estudante Rudolf, demonstra a situação contrária. Ou seja, uma sensação corporal que resultou em novos dados manifestos dentro do processo de imaginação histórica do entrevistado Rudolf. Na ocasião em questão, o entrevistado, dentro de um contexto imaginário de

²¹A teoria dos neurônios-espelho assinala que o cérebro funciona como um “simulador de ação”. Ou seja, quando vemos alguém fazendo algo, automaticamente simulamos a ação em nosso cérebro como se também tivéssemos realizado aquele gesto. Trata-se de um espelhamento cognitivo que permite o compartilhamento de uma esfera comum de ação com os outros (LAMEIRA, 2006).

conquista do território do inimigo, teve a sensação de algo que andava pelas suas costas e na sequência imaginou que, enquanto soldado do exército aliado, talvez não estivesse sozinho no território invadido como havia imaginado anteriormente. Quanto à influência da dimensão cultural na imaginação histórica e da imaginação histórica na dimensão cultural não há muitas informações nos dados coletados que ajudem a refletir sobre isso. Entende-se que isso decorre do fato de que a coleta de dados teve como objetivo obter uma descrição estritamente relacionada a experiência de imaginação histórica tida em sala de aula e não a saber a origem de eventuais referências culturais que ajudaram a elaborar essa imaginação. Apesar disso, pode-se citar que na experiência de imaginação do pesquisador participante constatou-se uma ação inicial de “trazer imagens”. Conforme se pode verificar nas entrevistas realizadas, diferente da ação “criar imagens”, a ação de “trazer imagens” indicou o acesso a um repertório prévio que decorre do fato de se estar situado culturalmente. Aktin (2016) também constatou que na imaginação histórica expressa pelos estudantes que participaram de sua investigação havia influências culturais provenientes de programas de TV, desenhos e da família. De maneira semelhante, vários trabalhos de pesquisa liderados por Cerri (2018), indicam que as representações dos estudantes podem se apoiar em produções culturais, como o livro didático de história, produtos cinematográficos e literários (CERRI *et al*, 2018, p. 1374). É possível pressupor que tais representações, apoiadas nas referidas produções culturais, também tendem a influenciar a imaginação histórica dos estudantes. Entretanto, para avançar no entendimento desse tópico são necessários estudos voltados especificamente para a relação entre cultura e imaginação histórica. Tais estudos podem partir de reflexões correlatas, como as estabelecidas pelos autores supra referidos (AKTIN, 2001) (CERRI, 2018), e considerar a teoria de Jörn Rüsen sobre as dimensões da cultura histórica (RÜSEN, 2012).

O atributo da “intersubjetividade” foi incluído como aspecto morfológico da imaginação histórica após a análise de dados apresentada no capítulo cinco. A partir dessa análise constatou-se que a experiência de imaginação histórica docente e a experiência de imaginação histórica discente tiveram várias semelhanças no que diz respeito as características visuais, auditivas e emocionais manifestas em suas experiências de imaginação histórica. Tais semelhanças são interpretadas, pela ótica atuacionista do funcionamento cognitivo, como sendo decorrentes de uma partilha

intersubjetiva. Isso significa que houve o estabelecimento de uma condição de ressonância intercorporal entre o professor e os estudantes por meio da qual foi possível haver uma troca de sentidos, experiências e conhecimentos (FROESE; FUCHS, 2012). Vale destacar que essa compreensão da intersubjetividade da imaginação histórica considerou o contexto da sala de aula devendo ser verificado se também ocorre em outros contextos.

A ideia de “engajamento discente” e “narrativas biográficas” foram inseridas na categoria “formas de acionar”, pois se percebeu, durante a intervenção didática realizada, que esses elementos contribuíram significativamente para que os participantes do estudo iniciassem um processo de imaginação histórica. Essa percepção, referente aos efeitos do engajamento discente sobre a imaginação discente, é reiterada por Medina (2013). Esse autor, em seu estudo referente a imaginação segundo a abordagem enativa, pontua que a falta de engajamento discente reflete na fala através de repetições e dissonâncias. Essa maneira desengajada de narrar não altera significativamente o conteúdo imaginado, mas altera a maneira como esse conteúdo é apresentado e processado. O modo desengajado passa a ideia de meras suposições e o modo engajado mobiliza emoções e uma postura empática diante dos fatos (MEDINA, 2013, p. 329). No que diz respeito às narrativas biográficas para acionar a imaginação histórica na intervenção didática realizada, há indícios que levam a pressupor sua influência. O método da narrativa biográfica consiste em utilizar a biografia de um personagem como fio condutor. A ideia central é que a partir da vida de alguém, que viveu em determinada época, chegue-se ao contexto histórico desta época e se possibilite o entendimento dos conceitos históricos correlatos. As narrativas biográficas utilizadas na intervenção realizada, nesta tese, foram as de Adolf Hitler, Benito Mussolini e Josef Stalin. A partir dessas biografias apresentou-se aos estudantes um panorama geral da Segunda Guerra Mundial e possibilitou-se que os mesmos chegassem a compreensões de conceitos como fascismo, nazismo, comunismo, totalitarismo, Terceiro Reich, espaço vital, holocausto, pacto de aço, pacto de não agressão, países aliados, países do eixo, o dia D e operação Barbarossa, entre outros. Durante a ministração das aulas percebeu-se que os fatos biográficos relacionados a infância ou a vida privada dos personagens chamaram a atenção dos estudantes. Tais fatos desencadearam também um processo de imaginação histórica tornando os estudantes receptíveis a descrições mais consistentes que abarcam dados

do contexto histórico e informações que possibilitam a construção de conceitos históricos complexos.

Em vias de finalização deste tópico, cabe pontuar que as inserções supradescritas, decorrente dos dados empíricos coletados e dos diálogos traçados com a teoria atuacionista, possibilitam não só a atualização das categorias e conceitos que têm orbitado em torno do debate sobre a imaginação histórica no ensino de história, mas também a contemplação da dimensão corporal e cultural na definição de imaginação histórica construída no capítulo três. Desse modo a imaginação histórica pode passar a ser entendida como sendo uma atividade mental, pré-requisito do pensamento histórico, que se modela a partir de aspectos **corporais**, racionais, emocionais, estéticos e **culturais** coesas à posição que se ocupa no momento, seja ela de investigação, narração ou recepção do conhecimento histórico.

8. CONCLUSÃO FINAL

O interesse pela questão de partida, “qual a relação entre a experiência de imaginação histórica docente, a experiência de imaginação histórica discente e o aprendizado na matéria de história?”, impulsionou este estudo a encontrar soluções para os desafios existentes no ousado caminho investigativo que se pretendia trilhar. Inicialmente, a natureza aparentemente intangível do fenômeno investigado desencadeou uma série de indagações. Dentre elas, cita-se como principal, a dúvida quanto a factibilidade metodológica de se verificar a relação entre a experiência de imaginação vivida por um sujeito com a experiência de imaginação vivida por outro sujeito. Ademais, a dupla atuação do autor, enquanto pesquisador participante, e o vínculo intrínseco entre a atividade da imaginação histórica em si e a experiência de imaginação histórica são fatores de complexidade que dificultavam o empreendimento deste projeto investigativo. Entretanto, a revisão bibliográfica realizada, a adesão da teoria atuacionista como base epistemológica e a escolha do método microfenomenológico como ferramenta investigativa, demonstraram ser possível perseguir de forma científica o objetivo inicialmente intentado nesta tese.

No capítulo dois, a revisão sistemática de literatura confirmou que a investigação da relação entre a experiência de imaginação histórica docente, a experiência de

imaginação histórica discente e o aprendizado de história era uma demanda em aberto no conjunto de estudos da didática da história. Evidenciou também que o acúmulo de reflexões referentes a “imaginação histórica no ensino-aprendizagem de história” chegou a um conjunto de categorias e conceitos que poderiam ser utilizados como pontos de partida para a pesquisa aqui empreendida. Além de considerar tais conceitos, a presente pesquisa também contribuiu para uma atualização das categorias e conceitos postos no debate sobre a imaginação histórica no ensino de história a partir da revisão de alguns elementos já propostos e da inserção de novos elementos. Os novos elementos inseridos decorreram da análise dos dados empíricos coletados e referem-se a atributos da imaginação histórica como o seu caráter intersubjetivo; a dimensões como a dimensão corporal e a dimensão cultural; aos efeitos didáticos como a captura da atenção e a fascinação; às formas de acionar como através do engajamento docente e de narrativas biográficas e às possíveis interlocuções teóricas para pensar a noção de imaginação histórica como a estabelecida nas ciências cognitivas. A partir das compreensões teóricas já estabelecidas na pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de história e das novas inserções conceituais aqui estabelecidas, pôde-se chegar a uma definição da imaginação histórica como sendo uma atividade mental, pré-requisito do pensamento histórico, que se modela a partir de aspectos **corporais**, racionais, emocionais, estéticos e **culturais** coesos à posição que se ocupa no momento, seja ela de investigação, narração ou recepção do conhecimento histórico.

O alcance do primeiro objetivo desta tese, no capítulo dois, de elaborar uma revisão sistemática referente a artigos relacionados ao tema “imaginação e o ensino-aprendizagem de História”, estabeleceu um ponto de partida para se verificar o que tem sido produzido na literatura científica sobre a imaginação no ensino-aprendizagem de história e quais as lacunas existentes. A partir da análise da literatura identificada, concluiu-se que têm sido produzidos artigos que focam em identificar o uso da imaginação histórica no processo do pensamento histórico, na construção do conhecimento histórico e no enriquecimento do ensino-aprendizagem de história. No que diz respeito às lacunas a serem preenchidas percebeu-se, no conjunto de textos analisados, a necessidade de uma definição mais detalhada do que se entende por imaginação histórica e uma caracterização mais clara quanto as especificidades desse conceito no contexto da sala de aula. Faltam ainda pesquisas com estudos empíricos que

possibilitem sistematizações mais amplas quanto aos possíveis tipos e níveis da imaginação histórica. As peculiaridades da imaginação histórica em cada fase do desenvolvimento também não foram estudadas suficientemente.

No estudo um buscou-se compreender a experiência de imaginação histórica docente ao compartilhar uma narrativa histórica e a experiência de imaginação histórica discente ao receptionar uma história narrada pelo professor. Para isso, percorreu-se uma extensa e árdua trajetória metodológica. A partir desse percurso constatou-se que tanto a experiência de imaginação histórica docente como a experiência de imaginação histórica discente foram marcadas por um conjunto de manifestações de ordem física, emocional e intelectual. No caso do docente tais manifestações foram acompanhadas de imagens mentais, com elementos que iam do específico para o geral. No caso dos discentes tais manifestações foram acompanhadas de imagens mentais que se intercalavam entre micro (dentro da cena) e macro (fora cena). Ambas as experiências tiveram como pano de fundo uma projeção geográfica bem delimitada. No entanto, nem todos os elementos presentes na experiência vivida pelo professor corresponderam à experiência vivida pelos estudantes. Muitas cenas, sons e reações emocionais que apareceram na experiência de imaginação histórica docente não apareceram na experiência de imaginação histórica discente e vice-versa.

No estudo dois, objetivou-se analisar o desempenho escolar de estudantes ao aprender temáticas históricas em um contexto de engajamento imaginativo docente e de contato com narrativas históricas imaginadas. Objetivou também verificar o desempenho dos alunos ao aprender temáticas históricas sem o contexto de engajamento imaginativo docente e sem ter contato com narrativas históricas imagináveis. Por meio do método de pesquisa intervenção, chegou-se a um conjunto de dados quantitativos que permitiram constatar que tanto o contexto de ensino dialógico sem o engajamento imaginativo docente como o contexto de ensino por narrativas históricas com o engajamento imaginativo docente exerceram influências positivas sobre o desempenho dos estudantes na matéria de história. Todavia, quando comparados longitudinalmente, o contexto de ensino por narrativas históricas com o engajamento imaginativo docente e discente demonstrou ter um potencial maior para a promoção e consolidação do aprendizado histórico.

No capítulo sete objetivou-se interpretar a relação existente entre experiência de imaginação histórica docente, experiência de imaginação histórica discente e o aprendizado a partir das noções atuacionistas. Dentre essas noções, destacou-se como principal, a ideia de que através de um processo denominado de acoplamento social, os corpos tornam-se entrelaçados num todo dinâmico e modificações estruturais tendem a acontecer, inclusive a nível cognitivo.

O referido entrelaçamento intercorporal, foi perceptível. Afinal, ao criarem suas imagens mentais, tanto o professor como os estudantes estabeleceram como pano de fundo a mesma referência espacial, com cores e movimentos semelhantes, tendo tido emoções coincidentes e a sensação de em determinados momentos estarem dentro da cena imaginada. Algumas dessas semelhanças, conforme explicado, decorreram do fato de o professor e os estudantes terem como base a mesma narrativa histórica e materiais didáticos em comum. Entretanto, as semelhanças mais sutis que envolvem sensações e emoções só puderam ser entendidas quando se considerou a ideia atuacionista de entrelaçamento corporal. É importante reiterar, conforme ressaltado no capítulo sete, que esse entrelaçamento não decorreu através da transferência de informações de uma mente para outra de forma mágica, mas sim de interações intercorporais que se deram de forma pré-reflexiva. Ou seja, tanto o professor como os estudantes, ao viverem um processo imaginativo, expressaram um conjunto de manifestações corporais que se tornaram perceptíveis e mobilizaram sensações e reações um nos outros de modo a começar um processo de influência circular. Esse processo só foi possível porque a mente do professor e dos estudantes está incorporada e através de uma rede neurosensorial que captura e transmite informações num ambiente compartilhado.

No que diz respeito às transformações cognitivas, essas também foram atestadas. Afinal os dados descritos indicaram que o contexto de ensino marcado por um entrelaçamento entre a imaginação histórica docente e a imaginação histórica discente provocou um desenvolvimento exponencial e sustentável na aprendizagem dos estudantes.

Em síntese, pode-se afirmar que a questão central deste estudo, referente a qual é a relação entre a experiência de imaginação histórica docente, a experiência de imaginação histórica discente e o aprendizado de história, só foi possível de ser respondida de forma sólida após a sistematização do constructo teórico-empírico que

envolveu o estudo um, o estudo dois e as interpretações do capítulo sete. Apesar de não ser fácil de ser resumida, essa resposta consiste na ideia de que a relação entre a experiência de imaginação histórica do professor e dos estudantes é de caráter intersubjetivo e influencia significativamente no aprendizado devido a existência de um entrelaçamento entre ambiente, corpos e mentes.

Além de possibilitar respostas para a questão central deste estudo, é importante destacar que a trajetória aqui percorrida trás indicativos que reforçam a importância do uso da imaginação histórica no ensino de história e também demonstra a relevância didática do engajamento imaginativo docente. Afinal, como constatado, o engajamento imaginativo docente, ao narrar acontecimentos do passado, é capaz de disparar um processo de ressonância corporal que pode ter como desfecho a potencialização do aprendizado de história. Entretanto, quanto à ênfase dada sobre a importância da imaginação histórica, é importante ponderar que isso não significa uma defesa irrestrita de métodos de ensino que atuam nesse sentido. Pois, dependendo da forma como são operados, os métodos de ensino baseados na imaginação histórica podem gerar tanto dificuldades como distorções de compreensão. Esse apontamento só reitera um alerta já sinalizado por autores como Sherry (2016) e Peter Lee (2004).

Outras contribuições significativas desta pesquisa estão ligadas ao estabelecimento de uma base que possibilita o impulsionamento de novos estudos no Brasil relacionados ao tema “imaginação histórica no ensino de história”; a divulgação de literaturas sobre imaginação histórica pouco conhecidas no país; adivulgação da microfenomenologia como um método eficiente para o estudo de fenômenos de caráter intersubjetivo; o fortalecimento do debate que visa promover a superação do atual contexto educacional de supervalorização de aspectos lógico racionais no ensino e o reforço da importância da dimensão corporal, fator de relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Em vias do encerramento desta conclusão final cabe ainda pontuar algumas limitações encontradas neste estudo. Entre elas, cita-se o fato de que a perda do contato com os estudantes participantes impossibilitou que mais de uma entrevista sobre suas experiências de imaginação histórica fosse realizada. Valenzuela e Vasquez-Rosati (2019), aperfeiçoadoras do método microfenomenológico, sugerem que geralmente só se consegue um amplo conjunto de informações sobre uma experiência vivida a partir da

realização de várias entrevistas. Do contrário, dificulta-se a elaboração de uma interpretação mais completa do fenômeno investigado. Provavelmente, se mais de uma entrevista tivessem sido realizadas com os estudantes participantes chegaríamos a uma descrição mais detalhada das fases e das características presentes nas experiências de imaginação histórica descritas. Além disso, pontua-se que a carência de definições claras, na literatura especializada, sobre tipos de imaginação histórica e níveis de imaginação histórica dificultou a realização de interpretações mais profundas dos dados coletados. Outro ponto a ser ressaltado é que a teoria atuacionista e o método microfenomenológico adotados não foram suficientes para distinguir até que ponto o desempenho obtido pelos estudantes do grupo controle se deve à influência do método de ensino por narrativas históricas imaginativas ou pela influência proveniente do engajamento imaginativo docente.

Considera-se, como perspectiva de pesquisas futuras, que o empreendimento de novos estudos sobre a imaginação histórica por intermédio do método da microfenomenologia é capaz de proporcionar uma compreensão mais clara quanto a anatomia da imaginação histórica. Isso contribuiria significativamente para a identificação dos diferentes tipos e níveis de imaginação histórica. Como desdobramento do que já foi posto na presente tese, cabe ainda o desenvolvimento de estudos voltados especificamente para se pensar a participação da cultura em conteúdos produzidos durante a atividade de imaginação histórica. Ademais, o fenômeno da intersubjetividade, que no presente estudo demonstrou ser de grande relevância, também pode ser considerado para a elaboração de pesquisas voltadas para outras disciplinas escolares para além da disciplina de história.

REFERÊNCIAS

AKTIN, K. A semiotic analysis on the utilization of historical thinking skills in pré-school period. In: **Educational Research and Reviews**, 2016, p. 1355-1366

_____. Historical Imagination Skills of Preschool Children as Reflected Their Clay Works, **International Online Journal of Educational Sciences**, 11 (3), 2019, p.87-104.

ALVES, M. A; VALENTE, A. R. **O estatuto científico da ciência cognitiva em sua fase inicial: uma análise a partir da Estrutura das revoluções científicas de Thomas Kuhn**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. 2001. n. 113. Julho, p. 51- 64.

_____. Pesquisa em educação: questão de teoria e de método. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.10, n. 1, p. 29 – 35, jan./jun. 2005.

BACH, Jonas. O pensar intuitivo como fundamento de uma educação para liberdade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 131-145, abr./jun. 2015.

BACH, J; STOLTZ, T. Disciplinaridade e normalização na escola Waldorf: desafios à pedagogia de Rudolf Steiner. **Revista do centro de educação e letras da UNIOESTE**, Foz do Iguaçu, v. 14, n. 1, p. 155-173, jan/julho. 2012.

BAKHTIN, M. Art and responsibility. In S. G. Bocharov (Ed.), **Estetika slovesnogo tvorchestva** [Aesthetics of Verbal Creation]. (G. S. Morson & C. Emerson, Trans.). Moscow: Iskusstvo, 1979.

_____. **Problems of Dostoevsky's poetics**. (C. Emerson, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI; SCHMIDT (org.) **Educação Histórica: Teoria e pesquisa**. Ijuí: ed. Ijuí, 2011

BARTELD, H; SAVENIJE, G; BOXTEL, C. Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. In: **Theory & Research in Social Education**, 2020.

BAUM, C; KROEFF, R. Enação: conceitos introdutórios e contribuições contemporâneas. **Rev. Polis e Psique**, 2018, p. 207-236.

BERGER, M. Educação Transpessoal: integrando o saber ao ser no processo educativo. **Tese em educação**, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BERSTEIN, M. A. **Foregone conclusions: Against apocalyptic history**. Berkeley: University of California Press, 1994.

BERGER, E. Phénoménologie de la vigilance et de l'attention. Philosophie, Sciences et Techniques, In: **Intellectica** n° 66, décembre 2016 .

BORRIES, B. VON. **Imaginierte Geschichte: die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien**. Köln: Böhlau, 1996.

_____. **Jovens e Consciência Histórica**. W.A editores, Curitiba, 2016.

BOTELHO, L; CUNHA, C; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte, 2011, v.5, n. 11, p. 121-136

BOUYER, G. A nova ciência da cognição e a fenomenologia: conexões, emergências no pensamento de Francisco Varela. **Ciência & Cognição**, 2006.

BRETON, H. Co-explicitation, attention conjointe et fonctions d'accompagnement en formation. **Éducation Permanente**, n. 205, p. 87-98, 2015.

BROOME, M. Integrative literature review for the development of concepts. In: Rodgers BL, Knafel KA. **Concept development in nursing**. Philadelphia: Saunders; 1993. p.231-50.

BUCCINO, G. *et al.* The mirror neuron system and action recognition. **Brain and Language**, 2004.

CANDIOTTO, K; BASTOS, C. **Da psicologia as Ciências Cognitivas**. Ed: CRV, 2020.

CASTRO, Aldemar Araujo. **Revisão sistemática e meta-análise**. Metodologia, 2001. Disponível em: <<http://metodologia.org/wp-content/uploads/2010/08/meta1.PDF> >. Acesso em: 18 dez. 2023.

CERRI, L.F. Os jovens e a História: Brasil e América do Sul. In: SILVA, C.B., and ROSSATO, L. **Jovens do Mercosul e suas ideias sobre presente, passado e futuro: Notas sobre a formação de sentido histórico**. In: [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018, pp. 15-39. ISBN: 978-85-7798-248-6. <https://doi.org/10.7476/9788577982486.0002>. Acesso: 13 de dez de 2023.

COLHAN, J; FINES, J. **Educational for the study history**. Historical Association, 1971

COLLINGWOOD, G. **Religion and Philosophy**, London: Macmillan Press, 1916

_____. **Speculum Mentis**, Oxford: Clarendon Press, 1924.

_____. **An Essay on Philosophical Method**, Oxford: Clarendon Press, 1933; revised edition, with an introduction by James Connelly and Giuseppina D'Oro, Oxford: Oxford University Press, 1933.

_____. **The Historical Imaginagtion**. Oxford university, 1935.

- _____. **A idéia de história**. Portugal: Editorial Presença, 1981
- COOPER, H. **Young Children's Thinking in History**. London University, 1991.
Jacquelyn_Redacted.pdf
- _____. **The teaching of history in primary schools: implementing the revised National Curriculum**. London: Routledge, 2000.
- _____. What is creativity in history? **Education 3-13**, 46 (6), 2018, p. 636- 647
- COSTA, P; RAMOS, H; PEDRON, C. Proposição de Estrutura Alternativa para Tese de Doutorado a Partir de Estudos Múltiplos. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, 2019.
<https://doi.org/10.5585/riae.v18i2.15156>.
- CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Penso, Porto Alegre, 2014.
- CUNHA, Djailton. Fundamentos multiparadigmáticos da formação humana: Contribuições dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade para a educação no Brasil e na França. **Tese de doutorado em educação**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- DAL-FARRA, R; FETTERS, M. Recentes avanços nas pesquisas com métodos mistos: aplicações nas áreas de Educação e Ensino. **Acta Scientiae**, v. 19, n. 3, p. 466-492, 2017.
- DAMÁSIO, António R. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DICKSON, A. Learning history. London: **Edit Heinemann Educational Books**.1984.
- DILEK D. The Approach of teaching history with stories. **Buca Faculty Educ**. 2005.
- _____. Development of learning and thinking in history lessons. **Ankara: Nobel Publishing**, 2007.
- _____. Reconstructing the past with images: An iconographic analysis on the utilization of historical imagination skills at primary education level. **Educational Sciences: Theory Practice** 2009.
- _____. The reconstruction of the past through images: an iconographic analysis on historical imagination usage skills of primary school pupils. In: **educational sciences: theory & practice**, 2009, p. 665-689.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- _____. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

EGAN, K. **Teaching history to young children**. The Phi Delta Kappan, 1982.

_____. **O uso da Narrativa como Técnica de Ensino**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda, 1994.

_____. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. S. (Orgs.). **Infância: Imaginação e Educação em Debate**. Tradução de Maria Cristina Keller e Gladir da Silva Cabral. Campinas: Papyrus Editora, 2007. p.11-37.

FADIGA, L, *et al.* Motor facilitation during action observation: a magnect simulation study. In: **J. Neurophysiol**, 73, 1995.

FINES, J. Imagination in history teaching. **International Journal of Historical Learning, Teaching and Research**, (2), 2002, 63-77.

FROESE, T; FUCHS, T. “The Extended Body: A Case Study in the Phenomenology of Social Interaction.” **Phenomenology and the Cognitive Sciences**, 2012.

FUCHS, T; JAEGHER, H. Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. **Phenomenology and the Cognitive Sciences**, 2009.

FURLAN, Vera. Uma nova suavidade e profundidade: o despertar transpessoal e a reeducação. **Tese de Educação**, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

GERMINARI, Geyso. Educação histórica: A constituição de um campo de pesquisa. IN: **Revista HISTED-BR on-line**. Campinas, n.42, p. 54-70, 2011.

GIL, Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. In: Editora Atlas, São Paulo, 2008.

GONZALEZ, J. J. V. Self-perceived Non-nativeness in Prospective English Teachers’ Self-images. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.16, n.3, p.461-491, 2016.

GUERRA, E. **Manual de pesquisa qualitativa**. Anima Educação, Belo Horizonte, 2014.

HELD, R; HEIN, A. Movement-produced stimulation in the development of visually guided behavior. **Journal of Comparative and Physiological Psychology**, 56 (5), 872-876, 1963. <https://doi.org/10.1037/h0040546>

HUNG, Yu-han. Teacher as Stranger: “Releasing” Imagination for Teaching Controversial Public Issues. **Journarl of International Social Studies**, v. 9, n. 2, 2019. P56-74.

HUTCHINS, E. Cognition in the wild. In: **Minds and Machines**. Mit press, vol 7, 1995, p. 456-460

INGOLD, T. Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem. In: STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel (Org.). **Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

KOLLER, S; COUTO, M; HOHENDORFF, J. **Manual de produção científica**. Penso, Porto Alegre, 2014.

KOHLER, E. et al. Hearing sounds, understanding actions: Action representation in mirror Neurons. **Science**, 297, 846-848, 2002

LAMEIRA, A. *et al.* "Neurônios espelho." **Psicologia USP**, 17.4, 2006, 123-133.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf caminho para um ensino mais humano**. Ed: Antroposófica, São Paulo, 1990.

LEE, P. History Teaching and Philosophy of History. **History and Theory**, 1983, 22(4), 19–49.

_____. Historical Imagination. En A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (Eds.), **Learning History** (pp. 85–116). London: Heinemann Educational Books, 1984.

LEE, Peter. Progressão da Compreensão dos Alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.) **Perspectivas em Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UMINHO, 2002.

_____. La Imaginación histórica. In: **Memoria & sociedade**, v. nº. 17, 2004.

LEMISKO, L.O The Historical imagination: Collingwood in the classroom. **Canadian Social Studies**, v. 38, n. 2, 2004.

LENOIR, Y. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educação & Sociedade**, v.27, n.97, p.1299-1325, 2006.

LENVAL, H. Lubienka de. **A educação do homem consciente**; trad. Valeriano de Oliveira, 2a.ed. São Paulo. Flamboyant, 2018.

LEUR, T; BOXTEL, C; HUIJGEN, T. No, no, the Cold War was not that dramatic': A case study on the use of a drama task to promote Dutch secondary school students' historical imagination. **History Education Research**.2021.

LÉVESQUE, S. **Pensando historicamente: Educando alunos para o século XXI**. Toronto, in: University of Toronto Press, 2008.

LÉVESQUE, S. **Thinking Historically: Educating students for the twenty-first century**. Toronto: Toronto University Press. 2008.

_____. O que significa pensar historicamente. Em P. Clark (Ed.), **Novas possibilidades para o passado, Shaping history education in Canada** (p. 115-138). Vancouver, BC: UBC Press, 2011.

LITTLE, V. **History Through Drama with Top Juniors**. Education. 1983.

_____. Imagination and History. En J. Campbell y V. LITTLE (Eds.), **Humanities in the Primary School** (pp. 33–54). London: Falmer Press, 1989.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural, 1921.

MATURANA, H; VARELA, H. **De Máquinas e Seres Vivos**. Artes Médicas, 1997, Porto Alegre.

_____. **A Árvore do Conhecimento**. Palas Athena, S. Paulo, 5ª. Ed, 2005.

MARIOTTI, Humberto. **Ciência cognitiva e experiência humana**. Cognitivism, connexionismo e ciência cognitiva: suas implicações éticas. 2000. Disponível em www.humbertomariotti.com.br, acesso em 05/06/2022.

MARTINY, K. How to develop a phenomenological model of disability. **Med. Health Care Philosophy** 18, 553–565. 2015. doi: 10.1007/s11019-015-9625-x

_____. Varela's Radical Proposal: How to Embody and Open Up Cognitive Science. **Constructivist Foundations**, 2017.

MARTINY, K. et al. Framing a Phenomenological Mixed Method: From Inspiration to Guidance. **Front. Psychol**, 2021.

_____. Open media science. **Sci. Commun.** 15: A02. 2016. doi: 10.22323/2.15060202

MARTINÉZ, J. La imaginación Histórica em La didáctica de La história: génesis Del concepto, percepciones Del profesorado y Studio de caso em educación primaria. **Tese de doutorado**, Univesitat do Valêmcia, 2023.

MASSIMI, M. Imaginação e imagens: conceitos e práticas em tradições culturais da modernidade ocidental e do Brasil colonial. **Memorandum** (Belo Horizonte), v. 23, p. 158-184, 2011.

MEDINA, J. An Enactivist Approach to the Imagination: Embodied Enactments and Fictional Emotions. **American Philosophical Quarterly**, 2013.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção** (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A estrutura do comportamento**. Belo Horizonte: Editora Interlivros, 1975.

MIALARET, Gaston. **Ciências da Educação**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2013

MCCULLOCH, W; PITTS, W. A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity. **Bulletin of Mathematical Biophysics**, v. 5, p. 115-133, 1943.

MONTEIRO, C. R. Considerações pedagógicas na abordagem transpessoal: passado e presente na educação. In: **Periódico mestrado em educação**, Campo Grande, n. 18, p. 203-2020, jul/dez, 2004.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. Trad. Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Editora Flamboyant, 1965.

_____. **A criança**. São Paulo: Círculo do Livro S.A. 1965. [Em inglês: Montessori, M. *The Secret of Childhood*]

MORIN, E. Os **sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NUR'AINI, F; SUPRIATNA, N; RATMANINGSIH. Podcasts as a médium to Foster the historical imagination of students during the covid-19 pandemic. **Paramita**, 2023

PAIVA, D. Teorias não-representacionais na Geografia I: conceitos para uma geografia do que acontece **Finisterra– Revista Portuguesa de Geografia**, LII(106), 2017, 159-168.

PARNAS, J; MOLLER, P; et al. EASE: examination of anomalous self-experience. **Psychopathology**, 2005. 38, 236–258. doi: 10.1159/000088441

PARANHOS, R.; *et al.* Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, v.18, n.42, p.384-411, 2016.

PERISSÉ, A; GOMES, M; NOGUEIRA, S. Revisões sistemáticas (inclusive metanálises) e diretrizes clínicas. In: Gomes MM, organizador. **Medicina baseada em evidências: princípios e práticas**. Rio de Janeiro (RJ): Reichmann & Affonso; 2001. p.131-48.

PETITMENGIN, C. The intuitive experience. **Journal of Consciousness Studies**, v. 6, n. 2-3, p. 43–77, 1999.

_____. Describing one's subjective experience in the second person: An interview method for the Science of consciousness. **Phenomenology and the Cognitive Sciences**, v. 5, p. 229–269, 2006. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11097-006-9022-2>>. Acesso em: 29 set. 2021.

_____. Em direção à fonte dos pensamentos : a dimensão gestual e transmodal da experiência viva. In: **Ayvu Revista de Psicologia**, v. 07. 2020.

PETITMENGIN, C.; NAVARRO, V.; LE VAN QUYEN, M. Anticipating seizure: Prereflective experience at the center of neuro-phenomenology. **Consciousness and Cognition**, v.16, p.746–764, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.concog.2007.05.006>>. Acesso em: 26 set. 2021.

PETITMENGIN, C.; REMILLIEUX, A.; VALENZUELA-MOGUILLANSKY, C. Discovering the structures of lived experience. **Phenomenology and the Cognitive Sciences**, v. 18, n. 4, p. 691–730, 2019. Disponível em: <<https://clairepetitmengin.fr/onewebmedia/PCS%20-%20Analysis.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2021.

PIAGET, J. **A tomada de consciência** (E.B. Souza, trad.) São Paulo: Melhoramentos/USP. 1977 (Trabalho original publicado em 1974).

POERSCH, J. A new paradigm for learning language: connectionist artificial intelligence. **Linguagem e Ensino** (UCPel), Pelotas-RS, v.8. p. 161-183, 2005.

POLLARD, M. Maria Montessori: **A pedagoga italiana que revolucionou o sistema educacional em todo o mundo**. In: Globo, São Paulo, SP, 1990.

RIZZOLATTI, G. *et al.* Premotor cortex and the recognition of motor actions. **Cognitive Brain Research**, 3, 131-141, 1996.

ROMANELLI, R. **A Pedagogia Waldorf: formação humana e arte**. Artêra, 2018.

RUCINSKA, Z; GALLAGHER, S. Making imagination even more embodied: imagination, constraint and epistemic relevance. **Synthese**, 8143–8170, 2021.
<https://doi.org/10.1007/s11229-021-03156-x>. Acesso 21 de jan 2022.

RÜSEN, J. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução: Caio C. Pereira, Daniel Martineschen, Peter H. Rautman, Sibebe Paulino. Colaboração: Ingetraud Rüsen. Curitiba: W. A. Editores, 2012, 229 p.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia da Pesquisa**. Penso, 2013.

SANTOS, B. O estudo do controle aversivo no Brasil com base em teses e dissertações: uma perspectiva história. **Dissertação** (mestrado) PUCSP, 2021.

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

SCHNEIDER, D. R.; et al. Evaluation of the Implementation of a Preventive Program for Children in Brazilian Schools. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.36, n.3, p.508-519, 2016.

SCHÖRKEN, R. **Historische Imagination und Geschichtsdidaktik**. Paderborn: Schöningh, 1994.

SCHULL, J. Visiting the Past: Ernest Horn's Conception of Historical Imagination for the Social Studies Classroom. **Curriculum History**, 2018, p. 11-18.

SEARLE, J. **Mente, Cérebro e Ciência**. Lisboa: Edições 70, 1984.

SENG, L; WEI, L. Education From Living under Attap to Residing in the Sky: Imagination and Empathy in Source-Based History Education in Singapore. **The History Teacher**, v. 43, nº 4, 2010, p. 513-533.

SHERRY, Michael. Bringing disciplinarity to dialogic discussions: Imaginative entry and disciplinary discourse in a ninth-grade history classroom. **Curriculum Inquiry**, 2016, 168-195.

SILVA, Cristiani Bereta. O Ensino de História - Algumas Reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. In: **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 216 – 250, jul/dez. 2012.

SILVA, G. P. Desafios ontológicos e epistemológicos para os métodos mistos na ciência política. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.30, n.88, p.115-128, 2015.

SOLÉ, M. Potencialidades didáticas do uso de lendas no ensino de história: um estudo com alunos portugueses do 2º ano do ensino básico. **Diálogos**, 2018.

SPINILLO, A; LAUTERT, S. Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In: CASTRO, L; BESSET, V. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. 1ed. 2008, Rio de Janeiro.

STANDING, E.M. **Maria Montessori. Her Life and Work**. New York: Plume, 1998

STEINER, Rudolf. **A arte da educação I: O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia**. São Paulo: Antroposófica, 1995.

_____. **A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem**. São Paulo: Antroposófica, 2000.

_____. **Os contos de fadas. Sua poesia e sua interpretação**. São Paulo: Antroposófica, 2002.

_____. **O Método Cognitivo de Goethe**. Antroposófica, 2004. 2ª ed. 1986.

_____. **A Prática Pedagógica: Segundo o Conhecimento Científico-espiritual do Homem**. Editora: Antroposófica. Edição: 2ª Edição. Ano: 2013

STOLTZ, T. Por que Vygotsky na educação? In: Elisabeth Christmann Ramos; Karen Franklin. (Org.). **Fundamentos da Educação: os diversos olhares do educar**. 1ed. Curitiba: Juruá, 2010, v. 1, p. 171-181.

_____. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2011.

STOLTZ, T; WEGER, U. O pensar vivenciado na formação de professores. **Educar em Revista**, v. 1, p. 67-83, 2015.

STOTZ; WEGER; VEIGA. Higher Education as Self-Transformation. **PSYCHOLOGY RESEARCH**, v. 7, p. 104-111, 2017.

VALENZUELA-MOGUILLANSKY, C.; VÁSQUEZ-ROSATI, A. An analysis procedure for the micro-phenomenological interview. **Constructivist Foundations**, v.14, n. 2, p. 123-145, 2019. Disponível em: <<https://constructivist.info/14/2/123.valenzuela>>. Acesso em 29 set. 2021.

VARELA, F; THOMPSON, E; ROSCH, E. A mente incorporada: Ciências Cognitivas e Experiência Humana. Artmed, 1991.

VARELA, Francisco J; MATURANA, Humberto R. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Editorial Psi, 1995.

_____. Neurophenomenology. A methodological remedy for the hard problem of consciousness. **J. Conscious. Stu.** 1996.

VEIGA, Marcelo; STOLTZ, Tania. (Orgs.). O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico. Campinas, SP: **Educar em Revista**, 2014, p. 15-18.

VENÂNCIO, Ludmila Salomão; BORGES, Mônica Ericson Nassif. Cognição situada: fundamentos e relações com a ciência da informação, **Encontros Bibli, R. Eletr. Bibliotecon**. Ci. Inf., Florianópolis, n.22, 2º sem. 2006.

VERMERSCH, P. Le divertissement d'explication. **ESF**, Paris, 2006.

VERMERSCH, P. Bases de l'auto-explicitation; Expliciter le journal de l'association **GREX Groupe de recherche sur l'explicitation**, n° 69 mars, Paris, 2007.

VERMERSCH, P. Os pontos de vista em primeiro, segunda e terceira pessoa nas três etapas da pesquisa: design, realização e análise. **GREX**, Paris, 2010.

VERMERSCH P. Sur la notion de point de vue en première, seconde, troisième personne in N. Depraz. **Première, deuxième, troisième personne**, Bucarest, Zeta books, 2014, p. 195- 233.

VILLALOBOS, M. Lived experience and cognitivescience: reappraising enactivism's Jonasion Turn. **Constructivist Foundations**, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. Martins Fontes, São Paulo, 1984.

_____. **Psicologia da Arte**. Martins Fontes, São Paulo, 1999.

_____. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WAIGA, J. M. Los jóvenes y la Historia en el Mercosur: Temporalidades y enseñanza de la Historia. **Clio & Asociados**. La Historia Enseñada, v. 20 -21, p. 43-51, 2015.

_____. Ensino de História Um Pé no Micro e Outro no Macro:Um Embate entre Teoria Rüsêniana e Base Comum Nacional. **REDHU- Revista de Educação Histórica**, v. 10, p. 84-94, 2016.

_____. Educação Histórica e Ciências da Educação: diálogos epistemológicos. **Dissertação** (mestrado em educação), UFPR, Curitiba, PR, 2018.

WAIGA, J; STOLTZ, T. Educação Transpessoal: pesquisas na pós-graduação brasileira. In: **Revista Ambiente Educação**. 2022. <https://doi.org/10.26843/v14.n3.2021.1055.p501-517>

WALTON, A., et al, A. Improvisation and the selforganization of multiple musical bodies. *Front. Psychol*, 2015. 6:313. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00313

WALTON, A. Creating time: social collaboration in music improvisation. **Top. Cogn. Sci.** 10, 95–119. 2018. doi: 10.1111/tops.12306

WIENER, N; ROSEMBLUETH, A; BIGELOW, J. Behaviour, Purpose and Teleology. *Philosophy of Science* v.10, n; 1, p. 18-24. Reproduzido em Masani, 1985. Tradução publicada em **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, v. 2, p. 43-50, 1043.

WINEBURG, S. On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and the academy. **American Educational Research Journal**, 1991.

_____. **Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past**. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

ZATTI, F. Promoção de recursos de adaptabilidade de carreira: construção e avaliação de intervenção com estudantes universitários. **Tese de Doutorado**, UFSC, 2022.

APÊNDICES

Anexo 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Título do Projeto: IMAGINAÇÃO HISTÓRICA DOCENTE E IMAGINAÇÃO HISTÓRICA DISCENTE NO CONTEXTO DA AULA DE HISTÓRIA

Nós, Prof.º Me. Juliano Mainardes Waiga e Profª Drª Tania Stoltz, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você para participar de um estudo intitulado “imaginação histórica docente e imaginação histórica discente no contexto da aula de história”. Este estudo pode possibilitar avanços importantes nas pesquisas sobre o ensino de história.

Neste estudo a imaginação histórica dos estudantes participantes e a imaginação histórica do professor pesquisador será estudada para que se possa averiguar possíveis relações entre a imaginação histórica docente e a imaginação histórica discente, bem como, as decorrentes colaborações dessa relação para a prática do ensino de história. O objetivo desta pesquisa é contribuir com futuras pesquisas e projetos que utilizem a imaginação histórica como um elemento importante para o desenvolvimento do aprendizado em história.

a) Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário a sua presença em uma entrevista individual referente às imagens mentais que elaborou nas aulas de história durante o estudo do tema: Segunda Guerra Mundial. Também será necessária que responda um questionário em formato impresso contendo oito questões referentes ao tema supracitado.

b) Para tanto você será informado do local da entrevista e da aplicação do questionário presencial, que será combinado conforme sua disponibilidade de horários e deslocamento. A entrevista oral terá duração de 20 minutos à no máximo 60 minutos.

c) No momento da entrevista você poderá responder às perguntas da forma que achar melhor. As perguntas estão relacionadas com as imagens mentais que você elaborou nas aulas de história durante o estudo do tema: Segunda Guerra Mundial.

d) Eu, Juliano Mainardes Waiga, estudante pesquisador vinculado ao Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná e Tania Stoltz, pesquisadora em Educação, Professora da Universidade Federal do Paraná seremos os responsáveis pela pesquisa e demais informações. Poderemos esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter pelo telefone (42) 99820-38XX ou pelos e-mails: Juliano_mw@hotmail.com e tania.stoltz795@gmail.com, as informações que queiram, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

e) A sua participação neste estudo é voluntária e se não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento sem qualquer penalidade. Assim sendo, poderá solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

f) As informações relacionadas ao estudo serão utilizadas exclusivamente na pesquisa. Poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, neste caso os pesquisadores do estudo. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob a forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade.

g) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome e demais pessoas mencionadas, e sim, um código.

Eu _____ li esse termo de consentimento acima ou alguém leu para mim e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a minha pessoa. Fui informada (o) e entendi que a minha participação na pesquisa é voluntária. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Participante da Pesquisa

Pesquisador

Anexo 2- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TALE



Programa de Pós-Graduação em Educação
- Mestrado e Doutorado -



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é **Juliano Mainardes Waiga**, sou acadêmico do curso de doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná, e estou realizando uma pesquisa intitulada “Imaginação Histórica docente e Imaginação Histórica discente no contexto da aula de história”, sob orientação da professora **Dr.ª Tania Stoltz**. Gostaria de seu consentimento para o (a) estudante _____ participar da pesquisa, respondendo um questionário, de quatro fases, sobre o tema “Segunda Guerra Mundial”. Os dados coletados serão usados somente nesta pesquisa, que possui o objetivo de contribuir com futuras pesquisas e projetos que utilizem a imaginação histórica como um elemento importante para o desenvolvimento do aprendizado em história. Este estudo pode possibilitar avanços nas pesquisas da área e na prática do ensino de história. A pesquisa não apresenta riscos físicos, psíquicos ou outro de qualquer ordem. O participante é livre de despesas pessoais e de compensação financeira. É garantido o direito de se manter informado (a) sobre os resultados parciais e finais, os quais serão publicados em eventos e periódicos científicos, mantendo-se o anonimato do participante. Garante-se também a liberdade de retirada do consentimento e do assentimento em qualquer etapa da pesquisa. Para tanto, você poderá solicitar a retirada da participação do estudante, do qual é responsável, entrando em contato comigo **Juliano_mw@hotmail.com**, telefone: **(42) 99820-3801** ou com a pesquisadora responsável **tania.stoltz795@gmail.com** ou ainda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Rua Rockefeller, 57 – 2º andar – Sala 242, Campus Rebouças- Universidade Federal do Paraná- Curitiba/PR, email: **ppge.ufpr@gmail.com**.

Eu _____ concordo em consentir a participação do (a) estudante _____ nesta pesquisa.

Curitiba, ____/____/____

Assinatura do (a) responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

455	marcações redondas, imagino que não tinha essas marcações, mas assim				
456	na minha, na minha imagem eu vejo aquelas defesas e mais pra frente				
494	umas marcações redondas que acho que são as minas terrestres				
495	consigo ver por quase toda parte assim, olhando mais adiante tem essas defesas em X, são vigas metálicas então eu vejo elas ali, certinhas, a frente das minas e a frente dessas defesas				
496	em X tem um uuuuu, uu mar.				
507	eu só vejo, três dessas armadilhas				
772	logo atrás dos bunkers e dois tanques, apontando os, apontando para				
773	aaa praia. Mesmo que eles não, os tanques não estivesse ali, aquela na estrada não estivesse ali, me vem essa imagem na cabeça, depois e tal				
710	como se fosse um mapa, eu vejo a costa desenhada da Normandia, eu	2			
711	vejo ela toda desenhado com se estivesse vendo um mapa realmente,	2			
712	preto e branco, nada nada, só uma linha preta assim que percorria a	2			
713	costa de ponta a ponta assim, como se tivesse vendo um globo assim no	2			
724	mapa	2			
725	esse cena só me vem,	2			
726	esse mapa então, só esse desenho, a primeira coisa que me vem quando vejo essa cena é esse traço, da Costa, mas se eu me concentrar mais nela eu vou ver algumas fronteiras mais	2			
727	para frente, então é como se eu realmente tivesse dentro do mapa iii, mais, mais detalhes que	2			
728	eu poderia adicionar é que eu também vejo aaa, com se fossem setas apontado para essa,	2			
729	essa costa, como se eu tivesse planejando oo, a Operação overlord assim.	2			
748	eu tô vendo só um mapa, não sinto nada nada nada	2			
755	R: ééé como se eu olhasse pro mapa, e eu se eu colocasse, considerasse bastante eu	2			
756	colocaria mais algumas coisa, mas assim eu olho...e só me vem isso, iii	2			
757	teria essas setas que eu vejo assim apontado pra praia,	2			
838	por que olhando a imagem do mapa eu já sei que a próxima coisa vai ser dentro desse mapa	2			
849	R: quii...é ali onde que tá no mapa é aonde que vai acontecer então eu penso que isso se	2			
850	passou antes para depois acontecer o que aconteceu, então a ligação seria tipo que seria, ali é	2			
851	um desenho de onde é o terreno de onde eles estariam	2			
858	olhando o mapa eu penso que sou eu que tava desenhando então, que eu desenhei, então, ...para mim é isso	2			
781	R: ééé depois? me vem dééé, como, agora eu vejo outras pessoas				
783	agora sim eu vejo outros Soldados do meu lado no meu campo de visão, outros soldados do meu lado				Os enunciados referem-se a presença de figuras humanas nas imagens
822	R: uuu... eu escuto bastante gritos assim, como se tivesse pessoas gritando, vai é isso iiiii apitos				
823	do, pra infantaria avançar iiiiiiiiii, nada mais				
871	Quando que eu tô com o americano eu vejo outras pessoas iii na minha visão				
781	mas dessa vez como se eu tivesse, minha imagem fosse na pele de um soldado americano já desembarcado me	3			
782	escondendo atrás daquelas defesas em X,	3			
840	entrando na pele dum, na teoria, soldado alemão dentro do bunker.	3	Os enunciados referem-se ao entrar na pele de um soldado		Participando da cena

ANEXO 5- Tabela de enunciados sincrônicos específicos da estudante Marie

LINHA	ENUNCIADOS	CRITÉRIO	PRIMEIRO NÍVEL DE INTERROGAÇÃO ITERATIVA
141 149 150 151 234 235 247 248 249 250 254 255 256 258 259 260 261 262 263 351 365 366 367 426 427	me chamaram atenção na narrativa foi a parte... que tem, quando os paraquedistas descem é eu lembro também que teve tinha umaaaa os barcos chegavam no litoral e tinha uma barreira que era quase impossível de atravessar...iii tinhaaaa... vigia, e campo minado e um lugar que seria muito difícil realmente de ultrapassar, eu vejo as, os barcos lá embaixo assim eu vejo, eu tô mais ou menos na altura dos aviões R: uhum. Tem... ééé... pessoas pulando dos Aviões de paraquedas né, iiiii muitas pessoas, muitas pessoas assim, o que mais me chama atenção é isso na cena que muitas pessoas estão pulando iii ééé não tão perto assim do litoral, mas é perto da praia, mas não coladinha assim tem que desistir daquele lugar iii mais para frente na praia, é vejo pessoas correndo, eu imagino as pessoas que saíram da praia ii conseguiram avançar um pouco, vão em direção as pessoas do, aos pára-queidist, paraquedistas, ééé eu consigo ver que depois da praia é um cenário, que não é de floresta, não é dii areia também, depois da areia né, mas vemmm, é um cenário de tipoooo, um mata o baixinha assim, tipo um... é um descampado, até porque eles estão pulando de paraquedas não pode ter árvore, massss tem um pouco de mata, tem umas moltas assim em alguns lugares, iii umas partes de pântano também, com bastante água assim R: ée que... sempre vem muito forte para mim essa...da... do campo de concentração mas eu imagino, as cenas que eu imagino mais é, no, na área externa do campo de concentração, entãoeu imagino sempre muita lama...com é...quase nada de grama no chão, um cenárioooo bem lamacento, com água, bastante água assim de chuva, iiiii, pessoas várias pessoas R: uhum. É uma cena que vem depois, ééé de desespero, de... vitóriaaa né, de entre de um lado e desespero do outro, de vitória dos aliados	Os enunciados referem-se as cenas imaginadas: paraquedistas pulando de aviões em um descampado perto da Praia Barcos no litoral, próximos a um campo minado Campo de concentração Campos de concentração Vitória dos aliados	Cenas
161 162 163 241	eu via é...um pouco dessa cor assim meio imarronzada, mas não que a paisagem tivesse essa cor na hora, era só, sabe aqueles filmes que tem tipo a imagem sépia assim, quando você vai ver, é mais ou menos assim que eu imaginei R: é a mesma cor de sépia que eu falei	Os enunciados referem-se a cor	Cor
167 168 169 170 227 231 232	R: ée tem o movimento dos aviões, tem o movimento dos barcos, tem movimento das pessoas correndo movimento di... é das Exposições também né, mas são movimentos é rápidos...iiii...é violentos, bem violentos R: Ela tem movimento, mas não tem continuidade imagem, mas é uma cena nascendo em si tem movimento, tem o movimento das pessoas correndo, dos aviões	Os enunciados referem-se a movimentos	Movimentos
268 174 175 177 178 236	é tem o som da... das armas e das explosões que aconteciam R: Sim. O som da, da guerra, o som de avião, de helicóptero, o som dii tiro, dii explosão, som dii grito de pessoa correndo e... em outras línguas, então eu não entendo R: É alto, mas é abafado como se fosse uma coisa distante assim, quando, que nem se ouvisse pelo rádio mesmo, consigo ouvir o som de alguns em cima de mim	Os enunciados referem-se a características sonoras	Características sonoras
296 298 170 302 320 321 428 471 191 195 196 313	R: Sim, os sons da batalha, iiiii, são...sons...é nada felizes... são sons desagradáveis, iiiiii, éééé R: mais ou menos, é são altos, mas não são nítidos...iiii são confusos, mas sãoooo ééé violentos mas ansiosos assim e esperançosos também R: éee angústia...mas... esperança...é acho que é isso, principalmente essas duas.. R: é esperança, que nem eu falei, essa esperança ela...éé talvez, ela contraste com a angústia, mais é um sentimento que também não tem o que fazer pra angústia, não vai ter iii, essa, esse sentimento de esperança renovada, R: éé o sentimento de curiosidade permanece R: ééé é satisfatória, iiiii ééé animador, dá um sentido assim, você tipo tem curiosidade, R: éee...éee uma consequência da sensação de curiosidade, porque tenho curiosidade então as coisas que eu estou prestando atenção me causam outras sensações mas, sempre tem mais sentimentos que estão juntos então às vezes ele é abafado,	Os enunciados referem-se a sentimentos e sensações pessoais	Sentimentos e sensações pessoais
180 186 212 215 316 317 318 326	curiosidade para saber o resto...éé espanto R: Isso vem de dentro, com certeza, é um veem, do coração talvez, [espanto] vem do coração, ela repercute no resto do corpo e faz, faz eu sentir outras coisas assim, por mais que comece um sentimento num determinado lugar ele se espalha e vai pelo corpo inteiro R: ...rsrsrs da garganta -E: é um sentimento de angústia que parece vir da garganta, é isso? R: É isso rsrs R: Eé...do coração rsrsr	Os enunciados referem-se a reações corporais	Corpo
234 235 236 268 269 270 272 271 271 274 275 276 277 278 279 280 281 282 285 286 287 293 294	R: de cima, não tão de cima, mas de cima assim, eu vejo as, os barcos eu consigo ver alguns aviões embaixo de mim aqui na minha frente, mais na minha esquerda tem o, o, um descampado, ou, quanto mais vai pra minha esquerda, mais pra dentro do continente tá, e quanto mais vai para minha direita é o mar, tem a praia, iiiii éé é isso, ai vai numa linha reta assim de mim para frente, pra direita tem a praia, pra esquerda tem onde os paraquedistas estão chegando, iii não que, a praia não é tão reta, ela tem, tem, algumas entradas assim, ii isso vai ondulado para frente, à praia vai assim até onde dá, não consigo ver o final e de cima eu consigo ver que enquanto mais perto de mim assim para baixo que eu tô em cima né mas quanto mais para trás assim de mim começa uma vegetação maior, iii um lugar que não daria para os paraquedas descerem porque tem mais, mais árvore e etc. iiiii se vai para minha frente... pra minha esquerda mas um pouco mais pra frente, como se fosse ééé...no noroeste, assim pela, nordeste, assim em direção a mim, começa a ir pro continente, mais aonde eles iam atacar realmente, tipo é mais pra lá que vai se dar o ataque assim, depois R: A minha esquerda, é que, eu tô no avião né, então eles estão mais ou menos onde eu tô assim, mas tem alguns um pouco mais para minha esquerda e eu um pouco pra frente, não para direita e nem para trás mas na parte, eu tô olhando assim, ééé, tem, o que mais tem encima é avião, e o céu tá com nuvem, é, o, não sei, não consigo enxergar se tá chovendo assim, mas se tiver chovendo não muito forte, mas com certeza o céu tá carregado e não tá claro dia é um dia escuro... com nuvens R: abaixo de mim tem todo cenário da guerra por que eu tô, olhando de cima, então abaixo Tem. a, é o que está acontecendo, é a confusão iii, iii, a cena em si tá acontecendo, abaixo de mim	Os enunciados referem-se distribuição espacial dos elementos imaginados em cada cena	Localização espacial dos elementos imaginados

236 281 294 235 237 242 243 250 251 252 253 281 284 293 294 399 400	<p>eu consigo ver alguns aviões embaixo de mim minha esquerda, é que, eu tô no avião né, então eles estão mais ou menos onde eu tô assim abaixo de mim tem todo cenário da guerra por que eu tô, olhando de cima, então abaixo tem...a, é o que está acontecendo, é a confusão eu vejo, eu tô mais ou menos na altura dos aviões mas eu não tô no chão nem tão em cima assim, eu tô na altura dos aviões mais ou menos é que assim, eu tô, na altura dos aviões, mas é um avião onde os paraquedistas vão pular, não é um avião tão alto assim eu consigo ver lá embaixo, não com detalhes, mas eu consigo enxergar. e eu tô no avião eu consigo vê, meio ao longe a praia iii eu consigo ver que lá tem um movimento de barcos de navios chegando, eu consigo ver que tem gente tentando entrar, que tem ééé, que tem uma tentativa de invasão por ali também, consigo ver que tem lugares que explodem, então as pessoas chegam perto iii tem uma explosão é que, eu tô no -avião né, então eles estão mais ou menos onde eu tô assim, R: ééé, eu disse que eu tô em cima R: abaixo de mim tem todo cenário da guerra por que eu tô, olhando de cima, então abaixo tem...a, é o que está acontecendo, é a confusão iii, iii, a cena em si tá acontecendo, abaixo de mim R:...ééé, um sentimento que talvez misture com um pouco do sentimento dos personagens que estão lá.</p>	Os enunciados indicam participação na cena do desembarque	Participando da cena
370 371 372 373 375 376 377 378 379 380 381 382 399 400 401 428 433 434 435	<p>lugar, mas pessoas com diferentes ééé...ééé...em diferentes situações, pessoas que acabaram de chegar então elas estão um pouco mais renovadas assim, mas mesmo assim nenhuma delas está feliz, [uhum] pessoas que estão lá há muito tempo e já estão morrendo assim R: Eläss, assim, eu imagino as pessoas quii, que chegaram...que acabaram de chegar, elas tem muito mais sentimentos do que as pessoas que já estão há muito tempo, então as pessoas que acabaram de chegar elas tem um sentimento de desgosto, sentimento de ódio talvez, sentimento de... vários sentimentos assim mais diversas sentimentos, e as pessoas que estão lá há muito tempo tem sentimento di...di...di que desistiram da vida já, e algumas não tem mais nem capacidade de sentir, ou pelo menos nem de perceber o que está sentindo [uhum], mas ela só tão lá entregues assim...é o que acontece, que acontecer vai ter diferente pra elas, é um sentimento de indiferença eu acho R:...ééé, um sentimento que talvez misture com um pouco do sentimento dos personagens que estão lá...iii 3a3E, são sentimentos que nem eu falei di di di desespero, di ódio, di, mas também de esperança iii força assim esperança renovada, que eu falei que tinha né, mais assim, mas é um sentimento de invasão de um dos lados, como se viesse uma uma onda muito forte de de de, assim como uma pequena vitória gera essa confiança, então se juntam mais pessoas e cria uma força muito grande, então vem tipo uma onda assim uma</p>	Os enunciados referem-se as sensações e sentimentos dos personagens da cena	Sentimentos dos personagens

ANEXO 6- Tabela de enunciados sincrônicos específicos do estudante Rudolf

LINHA	ENUNCIADOS	CRITÉRIO	UNIDADE DIACRÔNICA INSIPIENTE
711 712 713 714 434 435 436 437 438 439 440 447 448 449 464 465 487 488 768 769	<p>como se fosse um mapa, eu vejo a costa desenhada da Normandia, eu vejo ela toda desenhado com se estivesse vendo um mapa realmente, preto e branco, nada nada, só uma linha preta assim que percorria a costa de ponta a ponta assim, como se tivesse vendo um globo assim no mapa outras imagens que me veio foram aaaa dos bankers nazistas, enquanto você descrevia algumas coisas sobre cada lado eu tive cada um uma impressão, uma imagem então naa, quando você falou sobre as armações as armadilhas que estão lá no no, na parte do campo nazista, eu vi, eu me vejo, tipo eu tenho a imagem de eu olhando de dentro daqueles bunkers que estavam na costa, assim preparados para se viesse o batalhão com metralhadoras montadas lá, eu vejo na minha frente assim uma metralhadora como se eu fosse o atirador dela, então como se eu tivesse montado ali, pronto. essas armadilhas que eles colocaram, então, aqueles Xs, aqueles grande Xs, que ficavam ao rumo da praia vejo, três dessas armadilhas, eu sei que tinha várias, várias, várias, eu não sei dizer o arame farpado, R: a imagem que me vem? é dos Barcos, aqueles barcos quadrados, que tinham aquelas tampas na frente pras infantarias poderem sair, eu vejo como se eu tivesse dentro do barco assim, e aquela tampa descendo, aquela parte da frente descendo</p>	Os enunciados referem-se as cenas imaginadas	Cenas
437 438 439 440 447 448 449 464 465 487 488 768 769	<p>nazista, eu vi, eu me vejo, tipo eu tenho a imagem de eu olhando de dentro daqueles bunkers que estavam na costa, assim preparados para se viesse o batalhão com metralhadoras montadas lá, eu vejo na minha frente assim uma metralhadora como se eu fosse o atirador dela, então como se eu tivesse montado ali, pronto R: Eu tôoo, como se eu tivesse, olhando assim, a metralhadora tá apontada pra frente eu tô dentro de um bunker, entrando de fora assim batendo um pouco na metralhadora, a parte da frente assim do cano : Eee estou em primeira pessoa ali, como se eu tivesse eu olhando, então eu vejo só a imagem não vejo o meu corpo não vejo mais ninguém, nada, é isso. na imagem, a primeira coisa que eu penso que me vêm na cabeça é a metralhadora assim bem na frente, então é como se ela tivesse realmente ali na minha frente a coisa que me vem os bunkers como se tivesse olhando de fora a fora, em primeira pessoa novamente, eu sinto a impressão diii, estar lá sem cometer erros, eu não posso cometer erros, eu tenho a impressão assim que eu não posso cometer erros. Eu acho que eu realmente...</p>	Os enunciados referem-se a participação na cena em primeira pessoa	Participando da cena
450 451 491 492 493 494	<p>atrás de mim é escuro, do meu lado escuro, eu vejo só a silhueta daquela janela que cobria seus 140 graus assim, só vejo a silhueta dela. vejo a luz a única luz que vem, vem dessa janela, e eu consigo ver, logo adiante na frente do bunker tem essas marcações, então as marcações das minas, então é um grande campo assim como alguns, alguns círculos na areia ii que elas espalham por todo assim, consigo ver por quase toda parte assim. olhando mais adiante tem essas defesas em X, são vigas metálicas</p>	Os enunciados referem-se a elementos visuais da cena	Elementos visuais
471 472 473	<p>ele tem poucas cores, uma paleta de cores bem limitada, então assim, cores mais claras e bem pouco, e são assim pálidas, eu posso dizer, a praia tem um amarelo bem bem clarinho assim, quase sumindo a água é pouco, é, é, entre branca e cinza, não vejo o céu masss a</p>		

474 475 476 477 489 490 720	luminosidade indica que está do lado ouuuu...essas armadilhas que eles colocaram, então, aqueles Xs, aqueles grande Xs, que ficavam ao rumo da praia eu vejo eles pretos mesmo, liii a metralhadora também, que tá na minha frente, aparece preta, liiii é isso mesmo, é uma paleta de cores bem cinza, bem pálidas o resto tudo preto, não vejo quase nada em volta de mim, então se eu pudesse escolher em 360 essa imagem pra trás estaria tudo preto, porque o bunker está fechado e tals, tudo preto uhum, preto e branco.	Os enunciados referem-se a cor	Cor
416 417 418 821 822	além de Gaivotas, que é a única coisa que me vem, vem o som do mar, liiii e... eu olho para essa essa, eu penso nessa imagem, i me vem o chiado de madeira, fazendo "inhêque assim" eu não sei porque aqueles estalos de madeira eu escuto bastante gritos assim, como se tivesse pessoas gritando, vai é isso liii apitos do, pra infantaria avançar liiiiiiii, nada mais	Os enunciados referem-se a sons	Sons
543 544 545 546 547 954 955	eu sinto, por mais poético que pode ser, eu sinto bastante solidão, pois não tem ninguém ninguém, nada, não vejo nada, nada, ninguém liii euuu, além di não ver ninguém eu também sinto aquela preocupação, por, não sei se eu posso te tido essa imagem pensando de como que um soldado alemão taria vendo de dentro do bunker, então provavelmente pode ter sido isso, então eu sinto preocupação, porque pode ser, qualquer momento posso ser atacado os sentimentos são éé adrenalina, medo, éé solidão, éé força, não sei como dizer, tipo, uunnn, ha eu não sei explicar.	Os enunciados referem-se a sensações e sentimentos	Sensações e Sentimentos
574 575 576 577	parece tipo, ela parece que anda, ela passa pelos ombros e assim pelas costas, como se eu tivesse atento, porque tipo eu taria sabendo que eu tô sozinho, mas pode ser que eu não esteja sozinho, então vêm pelas costas assim, vem um pouco pelos braços, logo vem pro peito, e some ai	Os enunciados referem-se a manifestações corporais	Manifestações corporais
710 711 712 713 723 724 725 726 727 856 857	como se fosse um mapa, eu vejo a costa desenhada da Normandia, eu vejo ela toda desenhado com se estivesse vendo um mapa realmente, preto e branco, nada nada, só uma linha preta assim que percorria a costa de ponta a ponta assim, como se tivesse vendo um globo assim no mapa esse cena só me veem, esse mapa então, só esse desenho, a primeira coisa que me vem quando vejo essa cena éé esse traço, da Costa, mas se eu me concentrar mais nela eu vou ver algumas fronteiras mais para frente, então é como se eu realmente tivesse dentro do mapa lii, mais, mais detalhes que eu poderia adicionar é que eu também vejo aaa, com se fossem setas apontado para essa, essa costa, como se eu tivesse planejando oo, a Operação overlord assim. passou, como se fosse, como dito anteriormente eu , peno tã ééé elaborando um plano, para essa invasão na Normandia	Os enunciados referem-se a características cartográficas	Características cartográficas

ANEXO 7- QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

1) A respeito dos fatores que marcaram o início da Segunda Guerra Mundial, assinale V para VERDADEIRO e F para FALSO:

I- A prosperidade dos anos 1920 não duraria muito para os estadunidenses. Em 1929 a queda brusca da bolsa de Nova York desencadeou uma das mais graves crises do capitalismo mundial. No entanto, a crise de 1929 nada teve a ver com a Segunda Guerra Mundial.

II- O rompimento do pacto de não agressão, o impasse político que marcava a relação entre Alemanha e Itália e o enfraquecimento das ideias socialistas na URSS causaram muita turbulência na Europa da primeira metade do século XX. Esse contexto contribuiu para que as diferenças entre os regimes totalitaristas se agravassem fazendo eclodir a Segunda Guerra mundial.

III- Na década de 1930, a história mundial registrou os efeitos financeiros negativos da queda brusca da bolsa de Nova York e a ascensão de regimes totalitários. Tais acontecimentos somados ao sentimento revanchista dos alemães, em desacordo com o Tratado de Versalhes, contribuíram para eclosão da Segunda Guerra Mundial.

IV- A marcha sobre Roma organizada pelos fascistas na Itália e o putsch da cervejaria organizada pelos nazistas na Alemanha explicitavam o desejo de Mussolini e Hitler de ascender ao poder em seus respectivos países. A concretização desse desejo, a ambição de Hitler em torno da construção do Terceiro Reich e as discordâncias entre nazifascistas e comunistas estão entre os principais fatores que levaram a Segunda Guerra Mundial.

- () I
 () II
 () III
 () IV

2) A respeito do Comunismo, assinale V para VERDADEIRO e F para FALSO:

I- Após a disputa entre Mencheviques e Bolcheviques não houve mais divisão política na URSS. O partido comunista foi organizado por forças convergentes e por esse motivo conseguiu governar toda a URSS sem a existência de disputas internas.

II- Após a morte de Vladimir Lênin, Josef Stálin e Leon Trotsky uniram suas forças para manter a URSS sobre o comando do partido comunista. Essa amizade contribuiu não só para harmonia do partido, mas também para o sucesso das políticas comunistas implementadas na URSS.

III- Trotsky era uma figura importante do comunismo. Apesar disso, foi perseguido por Stálin devido a divergências sobre o rumo do regime comunista pelo mundo. Stálin perseguiu Trotsky obrigando-o a exilar-se no México. No exílio, um agente secreto enviado por Stálin encontrou Trotsky e o executou a golpes de machado.

IV- A disputa entre Trotsky e Stálin não ocorreu somente como uma briga pessoal pelo poder, sobre o partido e sobre o Estado, mas também devido aos fundamentos políticos divergentes de ambos. Entretanto, essas figuras importantes do comunismo soviético anularam suas diferenças em prol da unidade do partido e do futuro da URSS.

- () I
 () II
 () III
 () IV

3) A respeito do Nazifascismo, assinale V para VERDADEIRO e F para FALSO:

I- O nazismo inspirou-se no fascismo. Hitler instituiu a saudação nazista baseado num gesto adotado pelos fascistas; reproduziu a máquina de propaganda fascista para alcançar os objetivos do nazismo e impôs a forma de tratamento "Führer" (Líder) enquanto Mussolini havia instituído a forma de tratamento Dulce (Líder). Mussolini criou a tropa paramilitar dos camisas negras e Hitler a SS.

II- Apesar de alguns pontos em comum o Fascismo e o Nazismo tinham objetivos diferentes. O Nazismo objetivava a preservação e disseminação da raça ariana e o Fascismo objetivava restaurar a grandeza do passado Italiano.

III- Hitler e Mussolini travaram um pacto que ficou conhecido como “Pacto de Aço”. Os dois regimes ultranacionalistas, anticomunistas e expansionistas firmaram esse pacto com o objetivo de se protegerem mutuamente em caso de ameaças e confrontos internacionais.

IV- Os interesses em comum entre Hitler e Mussolini às vezes eram conflitantes e os colocavam em situação de disputa. Mussolini defendia a região da Áustria e Hitler queria anexar a Áustria a seu território. O líder dos nazistas concretizou seu objetivo anexando a Áustria a Alemanha em 1938.

- I
 II
 III
 IV

4) A respeito do Totalitarismo, assinale V para VERDADEIRO e F para FALSO:

I- O Totalitarismo consiste na concentração do poder nas mãos de um único líder ou partido, onde não há espaço para a democracia nem direitos e garantias individuais. O regime totalitário define um tipo de relação em que o governo tem poder de intervenção na vida dos cidadãos. Ele exclui quem se opõe ao sistema e toma decisões políticas de acordo com as suas vontades, sem opiniões de outros governantes, tampouco do povo.

II- Entre as principais características do Totalitarismo podemos citar: não há tempo determinado para o fim do mandato político, uso constante das forças armadas, uso de propaganda governamental intensa e massiva, exaltando o chefe de estado e reação brutal aos opositores causando medo através do uso da força, tortura, prisões.

III- O fascismo e o Nazismo foram os únicos partidos totalitários em atuação durante a Segunda Guerra Mundial. Por meio de um sistema de doutrinação da população, propaganda política e do terror, Mussolini e Hitler dedicaram-se a convencer a população quanto à necessidade das medidas extremas tomadas por seus regimes.

IV- O comunismo não pode ser considerado um regime totalitário uma vez que não foi um sistema político fundamentado no controle absoluto de um partido ou de um líder sobre toda nação. Stálin, líder do comunismo, não detinha amplos poderes sobre a vida pública e privada.

- I
 II
 III
 IV

5) Sobre os eventos que marcaram a Segunda Guerra Mundial, assinale V para VERDADEIRO e F para FALSO:

I- Na Segunda Guerra Mundial os nazistas ocuparam rapidamente uma grande parte da Europa. Em 1938 Hitler anexou a Áustria e depois, sucessivamente, territórios como Tchecoslováquia, Polônia, Dinamarca, Noruega, entre outros. Mas, além da Europa a guerra se espalhou também para África, Ásia e Américas.

II- Com a invasão da Polônia, a Itália e o Japão (países aliados) percebem que Hitler não teria limites em seu projeto expansionista e declararam guerra à Alemanha, Reino Unido e França. (países do eixo)

III- Em 1941, após sofrer um ataque a Pearl Harbor, os EUA entraram efetivamente na Segunda Guerra Mundial. Até então sua participação se limitava a empréstimos, venda de alimentos e venda de armas a países em guerra. Os EUA decidiram lutar ao lado dos países aliados (URSS, França e Reino Unido) contra os países do eixo (Alemanha, Itália e Japão).

IV- A Operação Barbarossa foi uma operação militar organizada pela URSS comunista para invadir a Alemanha nazista. Essa operação foi efetuada em 1941 e resultou na morte de milhões de soldados soviéticos o que deu a vitória aos alemães.

- I
 II
 III
 IV

ANEXO 8- Plano de aula que serviu de base para intervenção didática realizada na Escola Waldorf

PLANO DE AULA SOBRE “O DIA D”

24/ 05 /2022

Professor: Juliano Mainardes Waiga

Estrutura Curricular

Modalidade / Nível de Ensino	Componente Curricular	Tema
Ensino Fundamental: 9º Ano	História	O dia D

Estruturada Aula

- 1º- Momento (Pensar)
-Relembrar os conteúdos da aula anterior **10 min**
- 2º- Momento (Sentir)
- Aula narrada sobre “O dia dia D” **20 min**
- 3º Momento (Agir)
- Tarefa: escrever texto sobre “A entrada dos EUA na Segunda Guerra Mundial” de acordo com palavras-chave registradas na lousa **20 min**

Duração total da Aula

50 min.

Resumo

O professor deve inicialmente descrever sobre como a expansão alemã levou ao estabelecimento de uma muralha de defesa no atlântico. Na sequência o professor deve expor a origem e desenvolvimento do plano Overlord como uma tentativa dos aliados de ultrapassar a barreira do atlântico e reconquistar territórios até vencer por completo os alemães. Cada fase e estratégias adotadas para o desembarque na costa da Normandia devem ser detalhadamente descritas a fim de estimular a imaginação histórica dos

estudantes. O dia D deve ser enfatizado como um momento decisivo dentro do contexto da Segunda Guerra Mundial.

Estratégias e recursos da aula

- Exposição Narrativa imaginativa
- Mapa desenhado na lousa

Desenvolvimento

1º- Momento

Relembrando os conteúdos das aulas anteriores.

Como foi a participação indireta dos EUA na Segunda guerra Mundial? Quando o EUA entrou de forma direta na Segunda Guerra Mundial? Porque os EUA resolve participar belicamente da guerra? Porque o Japão representava perigo para os EUA? Como os japoneses responderam as sanções comerciais impostas pelos EUA? Quais as principais batalhas dos EUA na segunda guerra? Porque a participação do EUA na Segunda Guerra foi um fator importante para os aliados?

2º- Momento

Estudando o dia D.

- O professor devera possibilitar compreensão sobre o que foi a “Operação Overlord” e “O dia D”
- O professor deverá possibilita compreensão sobre o como o sucesso no dia D era importante para os aliados na segunda guerra mundial.

Texto referência:

Os países aliados estavam dispostos a enfrentar o exército nazista e a ganhar a Segunda Guerra Mundial. Desde 1941, os soviéticos, que estavam sofrendo horrores para deter e fazer os nazistas recuarem da URSS, vinham clamando para que seus aliados ocidentais, os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, abrissem um frente no ocidente para aliviar a fortíssima pressão que o exército alemão exercia sobre o território russo. Desde que ocorrera a invasão do solo soviético em 22 de julho de 1941, as forças armadas alemãs havia conquistado imensas fatias do território russo.

Entretanto, um plano vinha sendo elaborado por mais de três anos. O plano original, chamado "Operação Overlord", foi elaborado pelo General Sir Frederick Morgan, e previa

um desembarque de três divisões nas praias da Normandia. A região era dominada pelos alemães e passou a ser chamada de Muralha do Atlântico. Tratava-se de uma linha de defesa das tropas alemãs que se estendia desde a fronteira espanhola até a Noruega. As zonas costeiras foram preenchidas com estruturas de metal, com o objetivo de dificultar ou impedir o desembarque de tropas ou veículos, destruindo-os antes de chegarem às praias. Foram também instaladas cerca de 6.000.000 minas explosivas, junto à costa e nas próprias praias. Outros postos fortificados foram instalados, mais para o interior e junto às principais estradas de acesso ao mar. As defesas da Muralha eram densas, por isso, muitos militares alemães acreditavam que qualquer golpe Aliado seria desferido.

Devido o perigo que a muralha do Atlântico representava o General Eisenhower, comandante supremo, e o General Montgomery, comandante de campo, decidiram que uma frente de apenas três divisões seria muito pouco para invasão das praias na Normandia. Os planos teriam que ser modificados a fim de que cinco divisões pudessem ser desembarcadas no primeiro dia. Isso exigia a concentração de um número maior de barcaças de desembarque, o que provocou o adiamento de um mês dos desembarques.

Os soldados das tropas aliadas, que participaram da invasão da Normandia durante a batalha que foi conhecida como o Dia D, eram dos Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, França, Polônia, Austrália, Bélgica, Nova Zelândia, Holanda e Noruega. A invasão na costa da Normandia tinha que ser diferente, tanto em proporções como em características, de qualquer ataque marítimo anterior. Os alemães poderiam enviar reforços às áreas atacadas impedindo que as tropas aliadas desembarcassem. Por isso, os preparativos foram amplos e meticulosos. Os estrategistas primeiro organizaram intensos e prolongados ataques aéreos a fim de dar tempo das tropas desembarcarem na costa. Foram utilizados 155 mil homens, 14.200 barcos, 600 navios e milhares de aviões.

Para garantir o sucesso da Operação Overlord era necessário manter os alemães na incerteza. Os alemães estavam defendendo toda a costa da França. Mas era fundamental que eles não vissem qualquer razão para concentrar mais tropas na Normandia do que em outro setor qualquer. Os Aliados mantinham os alemães em dúvida. As previsões alemãs de que os desembarques ocorreriam num ponto ou em outro eram baseadas quase que exclusivamente em meros pressentimentos. O comandante supremo alemão na frente ocidental achava que os Aliados iriam efetuar a invasão através do estreito de Dover, porque ali à distância a ser percorrida era a menor que havia. Por conseguinte, ele fortificou o Passo de Calais mais do que qualquer outro setor. As ferrovias estavam sendo bombardeadas. As rodovias só podiam ser transitadas durante a noite.

Os alemães começaram então a fortificar aceleradamente todas as praias. Eles achavam que o período em que teriam mais probabilidades de derrotar uma invasão era o das 48 horas seguintes ao primeiro desembarque. Mas, ainda não sabiam onde seria o primeiro desembarque. Os Aliados esforçaram-se ao máximo para garantir que a ignorância dos alemães quanto ao local de desembarque continuasse. Durante a primavera de 1944, o serviço secreto inglês lançou diversas iscas para os alemães, iscas que foram mordidas por diversas vezes. Informações falsas eram transmitidas propositalmente visando confirmar a opinião errada de que o desembarque aliado seria mesmo no Passo de

Calais. Falsos planadores foram colocados em aeródromos no sudeste da Inglaterra, a única região do país que os aviões de reconhecimento. Falsas barcaças de desembarque foram ancoradas em portos do sudeste; insinuaram-se pistas, até mesmo canhões infláveis foram utilizados como engodo.

Assim despistados, os comandantes alemães elaboraram uma série de teorias, todas elas erradas. Hitler acreditava que a invasão principal seria ao norte, no Passo de Calais, mas que haveria antes uma manobra diversionista na Normandia. Um comandante alemão apegava-se à sua teoria de que o ataque seria no Passo de Calais. Outro comandante concordava com Hitler quanto à manobra diversionista na Normandia, mas em nenhum momento, contudo, os alemães deixaram de acreditar que o ataque principal seria no Passo de Calais ou em algum ponto ao norte do Somme. Apesar disso os alemães fortificaram as praias, com obstáculos destinados a deter as barcaças de desembarque, a explodir os tanques e a conter a infantaria.

Entretanto, os aliados iam adaptando seus planos a fim de conter novos riscos. Um dos mais inventivos soldados ingleses, criou tanques que podiam mover-se tanto na água como em terra. Seu tanque de carregava uma estrutura monstruosa à frente, que detonava as minas antes que o próprio tanque passasse sobre elas. Hobart também inventou e produziu um tanque, que podia andar perfeitamente sobre areia macia ou sobre barro. Eram máquinas novas e estranhas, que desmantelariam as defesas alemãs.

Na primavera de 1944, a Marinha Inglesa começou a preparar a baía para o desembarque com muita atenção pelo terreno em que as tropas iriam lutar. A tarefa final era abrir uma passagem no campo de minas alemão que se estendia pelo meio do Canal da Mancha até o meridiano de Calais. Quase todas as seções desse campo de minas já ali estavam há dois anos. Era uma operação de grande envergadura, que não poderia ser realizada sem o conhecimento do inimigo. Ou, pelo menos, sem o risco de o inimigo descobrir que se estava efetuando uma operação de remoção de minas e prontamente tirasse as conclusões certas. As minas ancoradas tinham que ser removidas à luz do dia, pois assim que os cabos eram cortados elas vinham à tona, tendo que ser imediatamente destruídas a tiros de rifle, para que não se transformassem numa ameaça à deriva ao invés de uma ameaça estacionária. Assim, os encarregados pela remoção das minas tiveram que começar a trabalhar na tarde do dia anterior ao fixado para a invasão. Abriram dez largos canais ao largo da ilha de Wight, chegando perto da costa da França antes do escurecer. Ninguém parece tê-los notado. Esse foi o primeiro golpe de sorte dos Aliados. As condições principais para o desembarque eram que a maré chegasse ao ponto médio quarenta minutos depois do amanhecer, que as nuvens não fossem espessas demais a ponto de impedir os bombardeiros e que os ventos de superfície não excedessem a velocidade de 22-29 quilômetros por hora, a fim de que o mar estivesse relativamente calmo. As limitações eram de fato muito grandes. As condições da maré, por exemplo, só aconteciam durante três dias em cada mês lunar. O tempo, portanto, é que era a verdadeira incógnita.

Após aguardarem as condições climáticas adequadas no dia 6 de junho de 1944 os aliados lançaram uma primeira onda de ataque de 60 mil homens nas praias, duas

divisões inteiras de pára-quedistas, numa das maiores operações aéreas da guerra. O emprego das tropas pára-quedistas seria de tomar pontos sensíveis e destruir outros mais no interior da Normandia e aguardar o avanço das tropas de assalto. A estimativa de baixas entre as tropas pára-quedistas era alta, cria-se que poderia chegar a trinta por cento em algumas unidades, esse número era bastante alto. Os aviões cruzaram o Canal a 150 metros ou menos de altura para fugir da detecção do radar alemão, em seguida elevavam-se a 500 metros para escapar das baterias antiaéreas nas ilhas do Canal. Ao se aproximarem da costa, desceram a 200 metros mais ou menos, a altitude de salto calculada para reduzir o tempo em que o pára-quedista ficava totalmente vulnerável e sem possibilidade de defesa. Ao cruzar a costa, eram atingidos por blocos compactos de nuvens e perdiam completamente a visibilidade, os pilotos separaram-se instintivamente, alguns descendo, outros subindo, todos girando para esquerda ou para a direita, afim de desviar de uma colisão em pleno ar. Ao emergir das nuvens, dentro de segundos ou no máximo minutos, estavam imediatamente separados. Simultaneamente, para usar as palavras de muitos pilotos, “as portas do inferno se abriram”. Holofotes, rasantes e explosões enchiam o céu. O piloto Sidney Ulan, do 99º Esquadrão de Transporte de Tropas, estava mastigando chiclete, “e a saliva da boca secou completamente de tanto pavor. Parecia quase impossível voar através daquela muralha de fogo sem ser alvejado, mas eu não tinha outra escolha. Não havia retorno”

Seguido dos ataques dos paraquedistas, uma série de navios (caçadores de minas) eliminaram qualquer possibilidade de minas no mar, paralelamente, aviões bombardearam posições estratégicas alemãs. O erro de estratégia alemã rendeu sérias baixas, a Alemanha acreditava que as tropas aliadas chegariam por Pas-de-Calais, região francesa mais próxima da Inglaterra via Canal da Mancha. As tropas anglo-americanas com cerca um milhão e meio de soldados dominaram as defesas que os alemães forjaram no litoral e logo em seguida adentraram no território francês rumo à capital, Paris. As tropas aliadas conseguiram libertar Paris, setenta e cinco dias após a invasão da Normandia, logo em seguida, marcharam em direção à Alemanha. Paralelamente à frente ocidental regimentada pelos EUA e Inglaterra, a Rússia continuava sua marcha rumo a Berlim, os alemães recuaram suas posições frente às derrotas impostas pelos russos, na chamada frente oriental. Após o início da Batalha de ‘Overlord’, a Alemanha nazista se encontrava encurralada entre o ocidente (EUA e Inglaterra) e o oriente (Rússia). Após duras batalhas, a operação Overlord os aliados venceram. Esta vitória foi crucial para o avanço dos aliados rumo à vitória sobre a Alemanha. Por esse motivo, o 6 de junho de 1944 é considerado por muitos historiadores como o dia D, o mais importante da Segunda Guerra Mundial. Foi decisivo na vitória dos aliados contra os países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão).

3º- Momento:

Escrever texto sobre “A entrada dos EUA na Segunda Guerra Mundial” de acordo com palavras-chave registradas no quadro.