

UFOP – UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

LUIS HENRIQUE VIEGAS SILVA

**ALDRAVIAS: POSSIBILIDADE DE USO EDUCATIVO FRENTE ÀS QUESTÕES DE
GÊNERO NA ANTIGUIDADE**

MARIANA

2023

LUIS HENRIQUE VIEGAS SILVA

**ALDRAVIAS: POSSIBILIDADE DE USO EDUCATIVO FRENTE ÀS QUESTÕES DE
GÊNERO NA ANTIGUIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Faversani.

MARIANA

2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S586a Silva, Luis Henrique Viegas.

Aldravias [manuscrito]: possibilidade de uso educativo frente às questões de gênero na antiguidade. / Luis Henrique Viegas Silva. - 2023. 32 f.: il.: color., tab..

Orientador: Prof. Dr. Fábio Faversoni.

Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Graduação em História .

1. Livros didáticos. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. História - Estudo e ensino. 4. Mulheres - História. 5. Mulheres - Identidade. 6. Aldravias. I. Faversoni, Fábio. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 94-055.2

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Luis Henrique Viegas Silva

Aldravias: possibilidade de uso educativo frente às questões de gênero na Antiguidade

Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado

Aprovada em 09 de agosto de 2023

Membros da banca

Prof. Dr. Fabio Faversoni - Orientador (Universidade Federal de Ouro Preto)
Prof. Dr. Mamede Queiroz Dias - (Universidade Federal de Ouro Preto)
Prof. Dtda. Beatriz Rezende Lara Pinton - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Fabio Faversoni, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 09/08/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Fabio Faversoni, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/08/2023, às 20:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0571988** e o código CRC **26D169DE**.

RESUMO

Os estudos relativos ao gênero e à presença de mulheres enquanto agentes históricos são temáticas indispensáveis para construção de uma História diversa e ampla e, para isso, os materiais didáticos utilizados nas escolas devem acompanhar e fornecer subsídio teórico suficiente para a realização desses estudos. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar, de forma quantitativa e qualitativa, a presença das temáticas de gênero e a existência de figuras femininas do período histórico compreendido enquanto Antiguidade nos livros didáticos, em especial aquele utilizado em Mariana – MG, e no texto final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por fim, a partir dos estudos realizados houve a proposição de uma sequência pedagógica lúdica baseada na utilização das Aldravias, forma poética brasileira e amplamente utilizada em escolas públicas, com o intuito de inserir as questões de gênero no ensino de História Antiga através de um jogo da memória. As propostas estabelecidas nesse trabalho buscam fomentar os estudos de gênero nos espaços de aprendizagem bem como realizá-los de uma forma lúdica, ou seja, buscando aproximar o estudante da temática abordada.

Palavras-chave: Estudos de gênero; materiais didáticos; Base Nacional Comum Curricular; Aldravias; lúdico; ensino de História.

ABSTRACT

The studies related to gender and the presence of women as historical agents are indispensable themes for the construction of a diverse and comprehensive History. For this purpose, the educational materials used in schools must keep up with and provide sufficient theoretical support for the realization of these studies. In this sense, the present article aims to analyze, both quantitatively and qualitatively, the presence of gender themes and the existence of female figures from the historical period known as Antiquity in textbooks, especially the one used in Mariana – MG, and in the final text of the National Curricular Common Base (BNCC). Finally, based on the conducted studies, a ludic pedagogical sequence is proposed based on the use of Aldravias, a Brazilian poetic form widely used in public schools, with the purpose of incorporating gender issues into the teaching of Ancient History through a memory game. The proposals established in this article seek to foster gender studies in learning spaces, as well as to carry them out in a playful manner, that is, aiming to bring the student closer to the addressed theme.

Keywords: Gender studies; educational materials; National Curricular Common Base; Aldravias; ludic; History teaching.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	7
2. Função e funcionalidade dos materiais didáticos de História nas escolas.....	8
2.1 História e gênero.....	9
2.2 Representações femininas da Antiguidade na BNCC e em materiais didáticos.....	10
2.3 As questões de gênero nos materiais didáticos.....	13
3. Movimento Aldravista.....	15
3.1 Aplicações do aldravismo nas escolas.....	17
3.2 O lúdico em sala de aula.....	19
4. Proposta de intervenção.....	20
4.1 Metodologia.....	21
5. Considerações finais.....	23
6. Referências.....	25
7. Anexos.....	28

1. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular, no que tange ao conteúdo programático de Ciências Humanas do Ensino Fundamental II, postula e direciona o corpo docente acerca de capacidades, processos e noções a serem estimuladas nos estudantes. Itens como a capacidade de compreensão de contextos e tempos históricos, a criação, por parte dos professores, de senso crítico no corpo discente, a capacidade de os alunos criarem laços empáticos com objetos de estudos, tais como grupos sociais e/ou personagens históricos, e o respeito a grupos sociais historicamente minorizados são alguns dentre diversos aspectos a serem trabalhados nos processos de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2017, p.402). O fomento a estes conceitos e fenômenos preestabelecidos pela BNCC fazem parte de uma série de direcionamentos, fornecidos aos professores, de forma a balizar, basicamente, o percurso escolar que será desenvolvido e vivenciado pelos indivíduos participantes de um trajeto educacional (BRASIL, 2017, p.7-10).

Nesse sentido, é notória a preocupação, em termos teóricos, da Base Nacional Comum Curricular em lidar com determinados fenômenos e grupos sociais que comum e historicamente são marginalizados, estereotipados e, por vezes, esquecidos, em especial pela historiografia. No entanto, o texto da BNCC como um todo pouco menciona a importância dos estudos de gênero e pouco cita a palavra “mulher(es)” (SOUZA; FEITOSA, 2018) e como consequência dessa ausência de profundidade acerca das temáticas de gênero, os livros didáticos selecionados via PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) que são disponibilizados a todas as escolas do Brasil acabam por reproduzir padrões históricos que invisibilizam as mulheres nas sociedades e secundarizam as discussões de gênero dentro do ambiente escolar.

Portanto, cabe ressaltar as funções reais da BNCC no cotidiano escolar e, em especial, na rotina profissional dos professores, visto que seu texto visa assegurar a todos e todas as estudantes os mesmos direitos de aprendizagem¹. A Base não consegue (e tampouco se propõe a) abranger todas as temáticas que permeiam a sociedade e os estudos históricos. Há, conforme mencionado acima, um direcionamento ao corpo docente a partir dos tópicos estabelecidos visando estimular e subsidiar a realização de conteúdos programáticos que os próprios professores julguem como indispensáveis, mas que nem sempre estão explicitamente

¹ AVAMEC. **A BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental:** História da instituição SEB. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/2807/informacoes>.

citados na BNCC e adequados à realidade e particularidade das turmas escolares. Sendo assim, a prática dos estudos de gênero, com a devida profundidade que a temática suscita, fica a cargo do próprio professor e da comunidade escolar, visto que tais agentes conhecem como ninguém a realidade das respectivas salas de aula e as possíveis formas para se abordar o assunto, levando-se em conta a subjetividade de cada turma e a sensibilidade dos alunos (CRAHAY, 2013).

Começamos a discussão abordando o papel da BNCC no estabelecimento de diretrizes educacionais básicas no Brasil e as possibilidades e limitações de seu corpo teórico frente aos desafios no trato e abordagem de temáticas sensíveis, em especial as questões de gênero. Sendo assim, cabe aqui ressaltar a consolidação de movimentos feministas juntamente do estabelecimento de novas perspectivas de análise das humanidades, inclusive aquelas advindas do pós-modernismo, que proporcionaram à historiografia um prisma inédito voltado à análise de variadas, e antes desconsideradas, fontes históricas:

[...] também ganharam valor documental a iconografia, a numismática e muitos outros vestígios arqueológicos, permitindo, desde então, “trazer para a história” as experiências e os olhares femininos (FEITOSA; SOUZA, 2018, p.124).

O excerto acima caracteriza o início do rompimento da historiografia com uma herança tradicional que preteriu e excluiu as mulheres até, pelo menos, os anos 1960 em benefício de um protagonismo masculino na política e nos grandes eventos históricos (FEITOSA, 2008).

2. Função e funcionalidade dos materiais didáticos de História nas escolas

Um bom entendimento acerca das funções básicas de um material didático dentro do cotidiano escolar é indispensável para a formulação e proposição de intervenções didático-pedagógicas que visam, justamente, problematizar e/ou analisar algum aspecto destes materiais escolares. Os livros didáticos exercem um peso intelectual tremendo nos agentes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, em especial o alunado, visto que terão seu primeiro contato com determinadas temáticas que permeiam o saber social e histórico através das informações suscitadas pelos materiais (HÖFLING, 1986).

Conforme dita a BNCC, o ensino de História deve contribuir não somente para formação intelectual e inserção de conhecimento, mas também de forma a contribuir para formação cidadã dos indivíduos inseridos no processo de aprendizagem através da provocação e estimulação de senso crítico acerca da sociedade e dos contextos históricos. Desse modo, cabe aos materiais didáticos o papel de contribuir para essa formação crítica dos alunos e,

quando se trata do ensino de História, aproximar o conteúdo trabalhado da realidade vivida pelos discentes de uma maneira tal que esses últimos construam o saber histórico a partir de suas experiências e de seu entendimento acerca das temáticas abordadas (FAVERSANI; VILLALTA, 1994). A disposição do conteúdo presente em um livro é, também, fator indispensável nessa construção. Ou seja, a organização pedagógica dos materiais deve contribuir para que os alunos sejam capazes de questionar, formular e interpretar as constantes e incessantes mudanças ocorridas ao longo da história, além de contribuir para ampliação dos olhares acerca da história. Há uma multiplicidade de visões e teorias dentro de cada área estudada e é fundamental:

[...] o incentivo ao desenvolvimento de atitudes que instiguem o aluno a ser mais criativo e que provoquem a produzir as suas próprias opiniões, a respeitar aquelas que são divergentes e que lhe façam se ver e se fazer como elemento activo na história de seu tempo (FAVERSANI; VILLALTA, 1994).

O trecho acima aponta, essencialmente, aquilo que preconiza a própria BNCC, no que tange ao ensino de História, mas dá um passo além quando enfatiza e cobra a presença de elementos considerados indispensáveis na construção didático-pedagógica dos livros escolares. A concretização exitosa de um processo educacional do estudo de história passa, necessariamente e através de outros processos que não serão aqui abordados, mas também pela prática de todos os aspectos e requisitos aqui mencionados e que são foco de nosso trabalho.

2.1 História e gênero

A presença das figuras femininas da Antiguidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um tema que merece ser problematizado. Embora a BNCC busque promover a igualdade de gênero e a valorização da diversidade (BRASIL, 2017, p.561), é importante questionar se a abordagem atual do currículo atende adequadamente à representação das mulheres na Antiguidade, bem como analisar as figuras femininas já presentes nos materiais didáticos.

Inicialmente, faz-se necessário discorrer acerca das raízes que fundam a problemática de gênero mencionada acima, em especial o contexto histórico e historiográfico que ocasionaram tais questões. Para isso, algumas autoras que discorrem em seus diversos artigos sobre gênero e história foram selecionadas a fim de contemplar e enriquecer a discussão. Joan Scott, renomada historiadora de gênero, argumenta, em seu texto “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”, que o conceito de gênero é uma categoria analítica conveniente para a

análise histórica, pois permite uma compreensão mais aprofundada das formas como as relações de poder são construídas, mantidas e contestadas em diferentes contextos sociais (SCOTT, 1989, p.7). Scott destaca que as normas, os papéis e as expectativas atribuídas a homens e mulheres são produtos de processos sociais e históricos, e não simplesmente determinados pela biologia. Isso permite uma compreensão mais complexa das desigualdades e das hierarquias de poder entre os gêneros (SCOTT, 1989, p.7-10).

Ao trazer o gênero para o centro da análise histórica, os estudos das mulheres ganharam uma nova perspectiva. As pesquisas passaram a investigar não apenas as contribuições das mulheres na história, mas também as estruturas de poder que moldaram suas vidas e experiências. Isso incluiu uma análise das relações de gênero na esfera doméstica, no trabalho, na política e em outras dimensões da vida social. Concomitantemente, houve avanços e críticas, também, com relação às construções de masculinidade e feminilidade ao longo do tempo, visto que ao examinar como as relações de gênero foram protegidas e mantidas, os estudos das mulheres revelaram as restrições e as possibilidades enfrentadas por homens e mulheres em diferentes contextos históricos (SCOTT, 1989, p.15-16). Ou seja, os avanços e contribuições dos estudos de gênero proporcionam uma desconstrução de estereótipos e uma desnaturalização das ideias que certos papéis e comportamentos são inerentes aos sexos.

Dessa forma, Joan Scott explicita a importância da análise de gênero de forma a trazer à tona as experiências das mulheres, muitas vezes negligenciadas ou marginalizadas nos relatos históricos, resgatando vivências que estavam ausentes ou sub-representadas na narrativa histórica dominante. No geral, o conceito de gênero proposto por Scott e a abordagem dos estudos das mulheres revolucionaram a forma com a qual a história é estudada e compreendida. Reconhecer o gênero enquanto categoria central para análise histórica é ampliar a compreensão das relações de poder, das desigualdades e das experiências humanas ao longo do tempo, além de permitir uma visão mais ampla e complexa da sociedade.

2.2 Representações femininas da Antiguidade na BNCC e em materiais didáticos

O ambiente escolar, enquanto espaço físico e social, funciona, para além das questões básicas educacionais e de aprendizagem, como um ambiente de reprodução e absorção das questões sociais externas a seu terreno. Ou seja, uma escola apresentará, conscientemente ou não, a seus alunos toda a diversidade humana, as desigualdades e as problemáticas que envolvem o mundo e/ou o contexto em que a instituição está inserida (FEITOSA; SOUZA,

2018, p.190-191). Sendo assim, surge a necessidade de que as instituições de ensino preparem currículos² que, teoricamente, sejam capazes de proporcionar e propiciar modificações e transformações reais na vida dos estudantes (SILVA, 2015, p.15).

A fim de contemplar a discussão suscitada acima, houve, em um primeiro momento, uma busca dentro do texto final da BNCC pelas palavras “gênero” e “gêneros” e a quais significados possíveis estão atreladas a estas quando aparecem citadas no texto. Ambos os termos foram encontrados, exatamente, 320 vezes em todo o caderno da BNCC, distribuídos por todas as áreas de conhecimento que o integram. No entanto, os significados atribuídos a “gênero” e “gêneros” nas correspondências encontradas estão atrelados, mesmo nos cadernos de Ciências Humanas, apenas a: gênero literário, textual, musical, escrito, digital e artístico³. Sendo assim, percebe-se que não existe qualquer menção à palavra “gênero” enquanto “construção social em torno dos atributos femininos e masculinos” (SILVA et al., 2020). A BNCC, portanto, não promove, em seu texto, o fomento às atuais questões de gênero e suas implicações na sociedade naquilo que diz respeito ao papel das mulheres enquanto agentes históricas e seres detentores de historicidade, bem como a uma concepção mais ampla de história que é produzida não apenas por homens (ou por mulheres), mas pela construção social destes papéis que antecede e busca legitimar desigualdades entre sujeitos históricos e a própria visibilidade de cada setor.

Renata Barbosa (2006, p. 1-5), em seu estudo sobre a presença das mulheres na Antiguidade, ressalta que a falta de representatividade feminina na historiografia em geral contribui para a perpetuação de estereótipos de gênero e a desvalorização das contribuições das mulheres ao longo da história. Quando pensamos essa problemática já existente em relação ao cotidiano escolar, é possível que haja uma limitação por parte dos estudantes acerca da diversidade de papéis e realizações das mulheres na Antiguidade e um reforço da ideia de que suas vozes e experiências são menos relevantes. Já para Lourdes Feitosa (2008, p.119-135), renomada pesquisadora das questões de gênero na Antiguidade, a historiografia em geral, tradicionalmente, caracterizou-se por ser extremamente marcada por um

² O conceito de currículo utilizado faz referência às ideias suscitadas pelo autor Tomaz Tadeu da Silva em seu livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do “currículo”. Currículo é a escolha e apuração das temáticas e conjuntos de conhecimento que irão compor o texto de algum currículo.

³ As definições de gênero mencionadas fazem referência à pesquisa realizada pelo artigo “Gênero e sexualidade na BNCC: uma análise sob a perspectiva freireana”, cuja discussão perpassa, também, por uma análise e identificação do termo “gênero” dentro do texto final da BNCC.

tradicionalismo masculino, sendo que em raros momentos citava ou se aprofundava em discussões acerca das mulheres, limitando esse debate somente às figuras femininas consideradas “célebres” como, por exemplo, Cleópatra. Esse cenário de maior valorização ou, até mesmo, consideração das mulheres enquanto agentes históricos começa a mudar a partir de 1960, quando novos métodos e metodologias de análise histórica são fundados, mas, especialmente, com os avanços dos movimentos feministas.

Diante dessas perspectivas, a inclusão das questões de gênero dentro do conteúdo da BNCC, em especial na Antiguidade, é fundamental para uma educação mais plural e abrangente, a fim de que haja, conseqüentemente, uma revisão dos conteúdos curriculares de modo a destacar as contribuições das mulheres em áreas como política, filosofia, ciência, literatura e arte e o estudo tanto dos lugares que ocuparam quanto daqueles que lhes foram negados. A inclusão de fontes e citações que sejam significativas para os estudantes e, ao mesmo tempo, tenham uma boa fundamentação acadêmica, como as mencionadas por Scott, Barbosa, Feitosa e Souza, poderiam enriquecer os currículos, trazendo à tona as vozes e as experiências das mulheres da Antiguidade. Essa abordagem contribuiria para uma história mais inclusiva, que valorize a diversidade de gênero e promova a igualdade. Além disso, é fundamental investir em formação e capacitação dos educadores, para que possam abordar de forma adequada as figuras femininas da Antiguidade em suas aulas. Recursos pedagógicos e materiais didáticos específicos podem auxiliar os professores na seleção de conteúdos e atividades que promovam uma representação equilibrada de gênero e estimulem a reflexão crítica dos estudantes. Em síntese, a presença das figuras femininas da Antiguidade na BNCC demanda uma reflexão crítica e uma revisão dos currículos escolares, visando dar consequência ao que se prevê neste mesmo documento, como, por exemplo, quando afirma que:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais (BRASIL, 2018, p. 354).

2.3 As questões de gênero nos materiais didáticos de Mariana

Nesta seção, promovemos uma análise do material didático ‘‘Teláris’’⁴ do Ensino Fundamental – anos finais – da disciplina de História. Este material é utilizado na cidade de Mariana – MG. Mais adiante, haverá uma listagem, que poderá ser encontrada em um quadro anexo a este trabalho, das mulheres que aparecem dentro do conteúdo programático de Antiguidade desse livro didático, esta listagem está identificada na TAB.1. Além das figuras femininas, serão consideradas quaisquer menções e/ou explicações que tangenciem a temática do gênero.

Sendo assim, a análise inicia-se na unidade dois do capítulo quatro do livro, página 64, e termina na unidade três do capítulo onze, página 196. Vale ressaltar, novamente, que os estudos aqui realizados limitam-se ao período histórico compreendido por toda a Antiguidade, especialmente aos conteúdos presentes no material didático. O primeiro registro encontrado foi a imagem de uma pintura rainha Nefertari acompanhada da deusa Ísis, não há nenhum texto explicativo e/ou contando a história dessa rainha, há, apenas, a legenda dessa figura. Em seguida, na abertura do capítulo seguinte, cujo conteúdo versa sobre o continente africano e sua diversidade, há uma imagem de várias mulheres sul-africanas em cerimônia realizada no ano de 2017, neste caso a discussão proposta pela fotografia juntamente do texto referenciam o tempo presente, e não a Antiguidade. Esse mesmo capítulo conta, mais a frente, com um breve texto (três parágrafos) que versa sobre as ‘‘rainhas-mães kushitas’’ e no canto superior direito da página há uma orientação didática recomendando ao professor que este fomente um debate sobre os papéis atribuídos às mulheres nos estudos históricos e como, a partir do século XX, as mulheres conquistaram maior relevância enquanto agentes históricos. Algumas páginas adiante encontra-se uma imagem de um grupo de mulheres realizando uma dança tradicional vodu no Benin em 2015.

O capítulo seis, que lida com as civilizações da Mesopotâmia, conta apenas com o desenho de uma pirâmide social dos povos mesopotâmicos e observa-se na última divisão dessa pirâmide, isto é, a classe social mais baixa, a presença de algumas mulheres desenhadas. Além disso, não há qualquer outra menção a mulheres específicas ou discussões de gênero. Já no capítulo sete, que aborda os conteúdos acerca dos Hebreus, Fenícios e Persas, essa mesma pirâmide citada acima se repete e, mais a frente, duas imagens contendo figuras femininas estão inseridas em um encarte de curiosidades, a primeira é uma pintura rupestre de mulheres

⁴ VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José. **Teláris** – Ensino Fundamental – Anos Finais – História. 1ª edição. São Paulo, Editora Ática, 2018.

dançando em torno de um homem e a segunda trata-se de um afresco da tumba de Nebamun que conta com dançarinas e musicistas. Esse encarte traz reflexões escritas sobre a dança e suas prováveis origens.

Na abertura do capítulo oito, cujo conteúdo dedica-se ao estudo do mundo grego antigo, há uma imagem que mostra uma assembleia grega (composta apenas por homens) e ao lado há uma recomendação didática que sugere um questionamento, partindo do professor em relação aos alunos, acerca dessas assembleias e sobre quem eram os membros autorizados a participarem destas. É pedido para que o professor explique o que é uma assembleia e desenvolva o debate conduzindo-o até às questões ao voto e do direito ao voto. Destaca-se, aqui, o fato de que não houve qualquer menção sobre a ausência das mulheres nas assembleias gregas e tampouco sobre o caráter universal do voto. Algumas páginas adiante, na temática relativa à Creta, há uma legenda de uma foto que menciona o papel importante das mulheres cretenses, bem como o fato de que elas desempenhavam as mesmas funções sociais dos homens. No entanto, não há maior desenvolvimento acerca dessa problemática levantada, o trecho faz apenas uma pequena menção. No subtópico seguinte, que lida com a sociedade ateniense, há um pequeno trecho, dentro de um encarte de curiosidades, falando sobre as mulheres de Atenas e os papéis que estas desempenhavam na sociedade ateniense, abordando sua exclusão da vida política e destacando seu papel de quase sempre estar subordinada a homens. Em seguida, encontra-se uma atividade a ser respondida com base em um trecho da obra “Odisseia”, de Homero. O trecho conta a aflição de Telêmaco, filho de Ulisses, ao lidar com os problemas causados pela ausência de seu pai. Dentre outras coisas, o principal fator que afligia Telêmaco era o grande número de pretendentes (homens) que insistiam e lutavam por um casamento com sua mãe, Penélope, deixando-a desconfortável com tamanha insistência. Dentre as perguntas relativas a esse trecho destaca-se a de número quatro, que questiona se as mulheres gregas possuíam os mesmos direitos que os homens. Já no tópico seguinte, sobre a pólis de Esparta, há uma pequena menção acerca das “funções” das mulheres dentro da sociedade espartana. Há um destaque para sua função social de casar e gerar filhos. Nas atividades que encerram este capítulo, destaca-se uma pergunta que solicita ao aluno um exercício de comparação entre a realidade vivida pelas mulheres na Grécia Antiga e a situação das mulheres atualmente. O capítulo novo não faz menções consideráveis a mulheres e/ou temáticas relativas ao gênero.

Por fim, o capítulo dez, sobre Roma Antiga, praticamente inicia-se com um tópico falando sobre as mulheres em Roma e os papéis exercidos por elas. Ao lado, as orientações

didáticas recomendam que o professor trace paralelos entre as mulheres romanas e as mulheres gregas, de forma a conduzir, juntamente dos alunos, a uma discussão que perpassa os dias atuais refletindo acerca das mulheres brasileiras atualmente. Poucas páginas após, há um infográfico que explicita a organização social da República romana. As mulheres estão inseridas dentro do grupo dos “não cidadãos” neste infográfico. As orientações didáticas ao lado recomendam que o professor problematize a posição social ocupada pelas mulheres romanas juntamente dos alunos. No capítulo que encerra o conteúdo programático da Antiguidade, o de número onze, Cleópatra aparece como um encarte de curiosidade e com um pequeno texto contando sua história. As recomendações didáticas ao lado pedem para que este encarte seja lido e que o professor leve imagens de Cleópatra nas próximas aulas, imagens estas que ressaltem sua importância e seus feitos. A seguir, há uma imagem de uma escultura de Agripina juntamente de Nero. Não há qualquer explicação sobre Agripina. Caminhando para o final do capítulo, no subtópico sobre Roma Oriental, há um pequeno texto falando sobre Teodora, a imperatriz bizantina. As recomendações didáticas pedem para que o papel dela seja destacado e explicitado junto aos alunos. Estas são, portanto, todas as menções femininas e questões de gênero presentes dentro dos capítulos analisados.

Como se pode perceber, ainda que o livro apresente tanto a questão da participação das mulheres na História de forma geral quanto personagens femininas em pontos específicos, não temos um tratamento sistemático das mulheres como parte da História. Sua participação é reduzida a situações excepcionais, extraordinárias, quando não anômalas. Ainda estamos longe de uma abordagem que pense a produção da desigualdade de gênero como elemento básico do funcionamento das sociedades (tratamento que é dado ainda às instituições políticas, por exemplo) e a História como produto regular da atuação de sujeitos de diferentes gêneros. Nesse sentido, no que concerne ao material didático em si há espaço para maior aprofundamento e debates (sem que estes percam a didática) acerca das questões de gênero, visto que a presença e a agência de mulheres na História, conforme mencionado acima, ainda está atrelada ao destacamento de figuras específicas e/ou célebres.

3. Movimento Aldravista

O município de Mariana, localizado em Minas Gerais, carrega consigo alguns pioneirismos históricos dentro do estado mineiro, tais como a primeira vila de Minas Gerais, a primeira capital mineira e a primeira cidade do estado. O local de nascimento do Movimento de Arte Aldravista não poderia ser outro que não a cidade de Mariana, em 14 de outubro de 2000. Inicialmente, o movimento surge a partir do lançamento do Jornal Aldrava Cultural que

ensejava a produção cultural e artística independente, mas não somente uma independência dos modos de produção de grandes gráficas e veículos de comunicação/informação, mas, também, uma independência das formas e teorias tradicionais e academicistas que regem e regem as manifestações culturais. Houve maior liberdade nos critérios de inclusão daqueles e/ou daquelas que estariam aptos a produzir e reproduzir conhecimento, bem como as fontes teóricas que seriam utilizadas:

[...] delineavam como objetivo a produção livre da arte, sem o ranço da crítica acadêmica elitista e preconceituosa. A primeira providência foi a de buscar a superação do critério de seleção dos textos para publicação pautados no parâmetro qualitativo: bom / ruim. No lugar disso, o aldravismo concentrou-se em definir qualidade como algo derivado da consciência da proposta artística e de seu direcionamento a um público definido⁵.

A valorização da liberdade enquanto forma de produção de arte não fica somente no papel ou no mundo das ideias. Esse requisito acompanha os membros e o próprio movimento até os dias atuais, mesmo que o aldravismo já esteja, consideravelmente, bem estruturado e estabelecido enquanto potência artística e mecanismo de transformação social.

Em 2010, então, surge a forma poética, criada pelos próprios poetas e membros do movimento, Andreia Donadon Leal, Gabriel Bicalho, José Benedito Donadon Leal e José Sebastião Ferreira, denominada Aldravia, um neologismo entre as palavras “aldrava”, nome de um batente comum às portas de casarões dos séculos passados, e “via”, concretizando-se, assim, o caminho da poesia. A forma poética, genuinamente brasileira e mineira, consiste na construção de poemas curtos, com apenas seis versos, e univocabulares. Isto é, uma palavra em cada uma das seis linhas propostas. Além disso, para que haja completude na construção poética aldravianista faz-se necessário seguir alguns critérios para realização destas. Citamos tal qual nos apresenta Andreia Donadon Leal com clareza e de forma sintética⁶:

- iniciar os versos com letras minúsculas. Em caso de nomes próprios, vale a opção do autor;
- a divisão em palavras-versos já implica pausa; por isso, não é recomendada a utilização de pontuação. Além disso, a pontuação limita;
- possíveis interpretações relativas a livres escolhas do leitor em deslizar pausas para criar novos sentidos;

⁵ DONADON, J. B. O que é o aldravismo. **Jornal Aldrava Cultural**, Mariana-MG, 26 mar. 2009.

⁶ LEAL, Andreia Donadon. et al. ABC das Aldravias. **Jornal Aldrava Cultural**, Mariana-MG, 2010.

- as pontuações de interrogação ou de exclamação podem ser utilizadas, se a sintaxe da Aldravia, por si só, não denunciar sua proposição;
- nomes próprios duplos (com ou sem ligação por hífen), cuja divisão resulta em outro nome (Di Cavalcanti, Van Gogh), podem ser considerados um único vocábulo;
- nomes e formas pronominais ligadas por hífen podem ser considerados vocábulos únicos;
- sugerir mais do que tentar escrever todo o conteúdo. Incompletude é provocação aldrávica;
- privilegiar a metonímia, evitando-se a metáfora.

Atualmente, o movimento conta com onze publicações acadêmicas oficiais como, por exemplo, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses de mestrado e doutorado. Além disso, houve a implementação do “Projeto Poesia Viva: a poesia bate à sua porta”, uma ação social permanente, responsável por distribuir livros de porta em porta nas casas da cidade de Mariana e região. Portanto, cabe ressaltar a enorme contribuição do Movimento Aldravista para o contexto cultural brasileiro enquanto considerável mobilização artística irrestrita, isto é, não há requisito mínimo para se fazer poesia, ou melhor, para se fazer Aldravia. A liberdade é seu cerne.

3.1 Aplicações do aldravismo nas escolas

A utilização de aldravias na sala de aula é uma estratégia pedagógica interessante que pode ser adotada para estimular a criatividade, a expressão poética e a linguagem dos estudantes. Essa técnica poética desafia os alunos a explorar a linguagem de maneira concisa e evocativa, incentivando a reflexão e a expressão artística. Uma das vantagens de utilizar aldravias na sala de aula é a possibilidade de despertar o interesse dos estudantes pela escrita poética (LEAL, 2022, p.11). Ao trabalhar com uma estrutura curta e específica, as aldravias oferecem aos alunos a oportunidade de experimentar diferentes combinações de palavras, explorar sonoridades e criar imagens poéticas de forma concisa (SILVA, 2022, p.16). Essa abordagem criativa e desafiadora pode ser motivadora para os estudantes, estimulando-os a desenvolver suas habilidades de escrita e expressão.

Além disso, as aldravias podem ser utilizadas para abordar diferentes temas e conteúdos curriculares. Os educadores podem propor a criação de aldravias relacionadas a obras literárias estudadas, eventos históricos, conceitos científicos, entre outros. Essa abordagem multidisciplinar permite que os alunos apliquem o conhecimento adquirido de

maneira criativa, utilizando a linguagem poética como uma forma de expressão e interpretação dos conteúdos trabalhados em sala de aula (LEAL, 2022, p.6). A utilização de aldravias também pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação dos estudantes, visto que ao analisar aldravias criadas por outros colegas de classe, os alunos são desafiados a identificar as diferentes camadas de significado presentes em palavras isoladas, bem como a compreender a forma como essas palavras se relacionam e constroem um sentido poético mais amplo. Essa prática desenvolve a capacidade de interpretação e análise textual, bem como a sensibilidade literária dos estudantes (SILVA, 2022, p.25).

O fomento a atividades colaborativas, promovendo a interação e a comunicação entre os alunos também é um dos benefícios da utilização de aldravias enquanto método e ferramenta pedagógica. Os estudantes podem criar aldravias em grupo, explorando diferentes perspectivas e construindo coletivamente um poema. Essa dinâmica estimula a colaboração, a negociação de significados e a valorização das vozes de cada participante, permitindo que os alunos aprendam uns com os outros, compartilhando conhecimentos e experiências⁷. Para melhor aproveitar a utilização de aldravias na sala de aula, os educadores podem fornecer exemplos de aldravias, apresentar informações sobre a origem e as características desse estilo poético e propor atividades de criação, análise e discussão. Também é importante ressaltar que as aldravias não têm regras rígidas e podem ser adaptadas e flexibilizadas de acordo com o contexto e os objetivos pedagógicos (LEAL, 2010).

Em resumo, a utilização de aldravias na sala de aula é uma estratégia pedagógica interessante para estimular a criatividade, a expressão poética e a linguagem dos estudantes. Essa abordagem desafiadora e concisa permite que os alunos explorem a linguagem de maneira significativa, aplicando-a em diferentes temas e conteúdos curriculares. Ao utilizar as aldravias, os educadores promovem o desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura, interpretação e colaboração dos estudantes, contribuindo para uma educação mais criativa e envolvente.

No caso da História e, em particular, no caso do trabalho que propomos, a Aldravia tem um potencial muito grande pois muitos dos versos univoculares podem encerrar conceitos cuja compreensão é fundamental não só para o estudo da História, mas também para

⁷ Nova Escola. **Jogos para o ensino de História alinhados à BNCC**. 2017. Disponível em: <https://cursos.novaescola.org.br/curso/11338/jogos-para-o-ensino-de-historia-alinhados-a-bncc/resumo>.

que os estudantes possam expressar suas ideias com autonomia e criticidade. Ao apresentar suas escolhas para os colegas, leva-os a um exercício de entendimento e valoração das ideias alheias, que pode levar a concordância ou a discordância, ao debate, especialmente quando consideramos que um mesmo poema pode ser lido de muitas maneiras diferentes.

3.2 O lúdico em sala de aula

A infância de uma criança marca, dentre outras coisas mais, a etapa da vida em que muito se desenvolve comportamentos e noções a partir de jogos e brincadeiras. Por isso, há tanta estima e preocupação para que, durante a infância, um indivíduo seja criança e experimente o brincar (MACEDO, 2007). Essa valorização pelo ato de brincar remonta, segundo HUIZINGA (1999), ao conceito de *ludus*, cujo significado, na Roma Antiga, remetia a brincar e, também, aprender. Ou seja, o aprendizado não seria, necessariamente, invalidado por jogos e brincadeiras, mas haveria a possibilidade de uma existência mútua e enriquecedora de ambas as partes.

Apesar desse caráter enriquecedor e valioso das brincadeiras e de seu impacto na vida dos indivíduos, é comum que, nos dias atuais, as escolas fomentem a utilização de jogos apenas na Educação Infantil, havendo um rompimento com o lúdico a partir do ingresso dos estudantes no Ensino Fundamental e uma supervalorização do conteúdo em detrimento do lúdico. Sendo assim, cabe ressaltar o papel dos jogos enquanto real alternativa para se abordar determinados conteúdos e temáticas, até mesmo como forma de aproximar e gerar maior interesse nos alunos em relação àquilo que se estuda, visto que o desinteresse pode ocorrer pela complexidade do objeto estudado ou mesmo por ausência de aproximação e identificação dos discentes em relação à matéria abordada. Lidar com estes cenários através da utilização de jogos pode ser uma solução, consideravelmente, plausível, por isso, é necessário que haja uma continuidade do ensino através de brincadeiras, advindo da Educação Básica, até os anos mais avançados da educação, até o Ensino Médio⁸.

Para além disso, a proposição de jogos em sala lida com questões que extrapolam a facilitação didática proporcionada por brincadeiras. Há, juntamente, ganhos notáveis em termos de participação nas aulas, pois além de ser uma maneira não habitual e que desperta o interesse nos estudantes, fugindo do tradicional que pode tornar-se, por vezes, monótono, também pressupõe um engajamento e uma postura ativa por parte dos educandos, que são raros nas aulas expositivas. O estabelecimento de regras dentro das práticas de jogos também

contribui para a formação humana dos estudantes, uma vez que lidar com a construção de normas e diretrizes para participação e concretização dos jogos fomenta o respeito e a (boa) disciplina nos alunos. Neste sentido, pode-se observar que:

Outras questões também podem ser levadas à tona com jogos em sala. O valor da participação, a convivência ética, o respeito às regras - tal como prevê a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que recomenda que a Educação Básica propicie a formação e o desenvolvimento humano global dos alunos, de modo que eles possam ser capazes de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária⁹.

A citação acima, retirada do curso “Jogos para o ensino de História alinhados à BNCC”, da plataforma Nova Escola, demonstra a compatibilidade e a responsabilidade da utilização de jogos e dinâmicas em sala de aula com a própria BNCC, fator este de extrema relevância. Estar alinhado à Base Nacional Comum Curricular é indispensável e, ao contrário do que parece, utilizar-se de brincadeiras a fim de que haja tal alinhamento é uma maneira extremamente válida e com grande potencial para a obtenção de bons resultados em sala de aula.

Portanto, a utilização de uma forma poética como a Aldravia que preconiza, justamente, a liberdade intelectual e criatividade particular daquele que a realiza é, sem dúvidas, uma alternativa oportuna para se lidar com o lúdico dentro do ambiente escolar. Textos poéticos curtos e de livre criação podem levar os alunos a um universo de possibilidades e interpretações acerca das temáticas trabalhadas em uma aula de História, por exemplo.

4. Proposta de intervenção

A partir da tese de mestrado defendida por Marcos Felipe da Silva, em 2022, intitulada “Letramento literário: o desenvolvimento de projetos de ensino por meio de aldravias” e do livro didático lançado, também em 2022, pela editora Aldrava Letras e Artes, o presente artigo tem como objetivo principal propor uma forma de lidar e abordar as questões relativas ao gênero no período da Idade Antiga, enfatizando a importância e a participação de determinadas mulheres na construção histórica da antiguidade. A intervenção pedagógica selecionada para concretização da ideia proposta será a utilização das Aldravias como forma de provocar a construção do conhecimento e saber histórico.

Com o intuito de sintetizar melhor as abordagens que serão propostas, o 6º do Ensino Fundamental II foi escolhido para aplicação das propostas, visto que, levando-se em conta currículos e objetos de conhecimento propostos pela BNCC, é a série escolar cujo conteúdo programático mais se aproxima com o período histórico escolhido, a Antiguidade, e, conseqüentemente, lida com determinadas figuras femininas e questões de gênero dentro dos respectivos materiais didáticos. Vale ressaltar que a aplicação das aldravias como ferramenta didático-pedagógica não se limita, necessariamente, aos estudos de gênero e, tampouco, à Antiguidade, pois trata-se de uma forma poética amplamente utilizada por escolas do Brasil e que apresenta resultados significativos do ponto de vista educacional.

A partir dos estudos realizados em sala de aula acerca dos períodos e divisões que contemplam a Antiguidade, como, por exemplo, Povos da Mesopotâmia, Egito Antigo, Roma Antiga e Grécia Antiga, faz-se interessante listar os nomes das mulheres presentes nas seções do material didático em utilização da rede pública de Mariana, que tomamos como referência, apresentadas nos capítulos relativos a estas sociedades. A partir de então, algumas perguntas norteadoras devem pautar a discussão acerca dessas mulheres: qual o papel das mulheres na antiguidade e, mais especificamente, nos períodos da antiguidade situados nos materiais didáticos selecionados? Como essas mulheres são retratadas pela historiografia? As mulheres são consideradas enquanto sujeitos históricos? Quais tipos de estereótipos são atribuídos às figuras femininas? O que leva o protagonismo masculino em detrimento de um protagonismo feminino?

4.1 Metodologia

Partindo destes questionamentos, a atividade prática consistirá na realização de um jogo da memória envolvendo as figuras femininas trabalhadas e a construção de Aldravias que caracterizem e correspondam a estas mulheres. É preciso que haja, anteriormente ao processo de confecção dos jogos, uma breve oficina de aldravismo, de modo a explicar como construir uma Aldravia, seu contexto histórico de criação e ampliação e as motivações que levaram ao uso dessa forma poética no contexto abordado ou fazer uma retomada disto, caso a escola já tenha uma experiência de trabalho com a Aldravia. A ideia central da proposta é dividir os alunos em pequenos grupos a fim de que a construção poética e os debates históricos sejam realizados em conjunto e, a partir da troca de experiências de cada um dos indivíduos, obter uma Aldravia correspondente a uma mulher específica.

Para que os alunos tenham acesso com maior facilidade às figuras femininas escolhidas e possuam informações suficientes destas, lhes serão entregues pequenos catálogos contendo textos curtos e sintéticos acerca das respectivas mulheres e cada grupo ficará responsável por uma figura feminina que será sorteada pelo professor. Os modelos para criação destes catálogos podem ser encontrados na seção de anexos deste artigo, identificados na TAB.2. A partir de então, os alunos devem construir, dentro de seus respectivos grupos, as Aldravia referentes àquela figura sorteada e escrever o poema em uma folha em branco que deverá ser recortada em um formato quadrado e, preferencialmente, reduzido. Cada grupo deverá reproduzir o mesmo poema na quantidade exata de equipes existentes, com exceção de seu próprio grupo. Por exemplo, caso existam seis grupos na sala cada uma das equipes deverá produzir cinco fichas contendo os mesmos poemas para que estas sejam entregues aos demais grupos. Feito isso, as fichas serão recolhidas e redistribuídas entre os grupos e a partir de então a dinâmica começará. Como se trata de um jogo da memória faz-se necessário que haja uma ficha contendo o nome da personagem histórica e/ou uma imagem dessa mulher. Levando-se em conta as condições financeiras e o contexto de cada escola, fica a critério do professor decidir e analisar a possibilidade de impressão das imagens ou não. Já em relação a atividade, esta consistirá na realização do jogo da memória simples dentro de cada um dos grupos e contando com a participação de todos. Os métodos e regras aqui aplicados foram baseados no artigo “Ensinando História com Gamificação” dos professores Leandro Silva e Carlos Oliveira e, também, de uma publicação do *blog* “Nas Tramas de Clío” escrita pela historiadora Carolina Dähne.

Em relação ao método avaliativo, este consistirá na capacidade dos grupos de associarem corretamente a poesia às figuras corretas e, apesar da subjetividade, o teor dos poemas construídos, tal como as palavras utilizadas devem remeter a características das respectivas mulheres a que os estudantes se ativeram, levando-se em conta as contextualizações, debates e perguntas norteadoras, e contando com a participação dos alunos em todo o processo de construção. Deixo anexado, abaixo, alguns moldes para exemplificar qual produto deverá ser obtido ao final da realização da proposta. Evidente que as figuras estarão separadas, na prática, dos poemas elaborados, a fim de que se tenha a configuração característica de um jogo da memória. Abaixo estão anexados alguns modelos dos jogos já prontos e resolvidos, isto é, a Aldravia já identificada com a figura feminina respectiva.

Imagem 1:



Imagem 2:



Imagem 3:

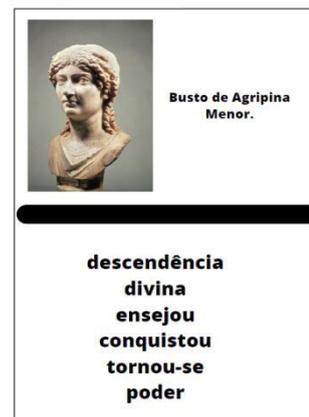


Imagem 4:

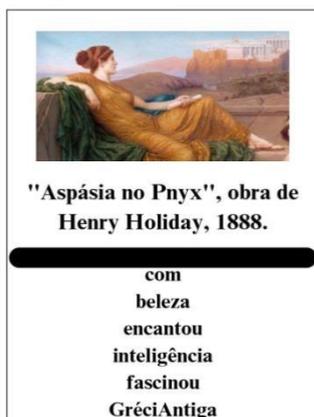


Imagem 5:



Vale ressaltar que, para além das figuras femininas já presentes dentro do material didático outras mais poderão ser escolhidas pelo professor, em conjunto com a turma, para que os (as) estudantes realizem a prática proposta. A extrapolação das mulheres presentes, apenas, no livro didático é também tarefa importante, visto que existem figuras notáveis porém ausentes dos conteúdos programáticos básicos.

5. Considerações finais

Tomando como base o construto teórico organizado, o presente artigo buscou elucidar e contextualizar as questões relativas ao gênero em História. Os objetos de estudo que pautaram essa elucidação foram os currículos escolares de História, em especial a BNCC, e como essa questão de gênero permeia o ensino de História dentro das escolas, fazendo-se um recorte temporal do período histórico compreendido como Antiguidade. A análise do material didático "Teláris", utilizado em Mariana – MG, teve por objetivo fazer um levantamento das

figuras femininas e temáticas de gênero presentes no livro a fim de problematizar como essas mulheres são retratadas e como as questões de gênero são abordadas e discutidas dentro do material. Além disso, essa catalogação e enumeração serviram, também, para fornecer uma base à proposta de intervenção.

Sendo assim, a partir das análises realizadas torna-se evidente a ausência de discussões e abordagens densas acerca das temáticas que envolvem gênero e mulheres na História, dado que a BNCC não fornece aparato teórico suficiente para lidar com estas problemáticas. Consequentemente, os livros didáticos pouco abrangem as mulheres enquanto membros ativos e formadores das sociedades, isto é, sua presença não se resume a mero aparecimento e/ou destaque esporádico conforme observado no material escolar. O fomento às discussões de gênero dentro da disciplina de História deve acompanhar os avanços conquistados pelas mulheres e as contribuições historiográficas de autoras femininas e dos movimentos feministas, questões estas extremamente atuais e urgentes.

Por fim, a proposta de intervenção pedagógica aqui suscitada busca, justamente, lidar e abordar tais temáticas dentro do ambiente escolar, de forma tal que a necessidade por esse debate não retire o caráter didático de uma explanação educacional. A didática sobrevive, exatamente, pelo fato de que o plano pedagógico aqui sugerido pauta-se na utilização de dinâmicas lúdicas e divertidas, como acontece em um jogo da memória. Nesse sentido, a liberdade criativa (seguida de regras) proporcionada pelas Aldravias une-se perfeitamente a essa dinâmica lúdica e divertida, visto que o autor de um poema Aldravista exerce sua consciência criativa de forma única e livre, tornando essa atividade consideravelmente interessante e atrativa para aquele que a realiza. Evidente que esta proposta de intervenção trata-se de uma sugestão, amparada em bases teóricas sólidas, frente às questões levantadas e as proposições deste artigo são completamente flexíveis para futuros e possíveis acréscimos, bem como a críticas.

6. Referências

AVAMEC. **A BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: História da instituição SEB.** Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/2807/informacoes>. Acesso em: fev. 2023.

BARBOSA, Renata Cerqueira. Gênero e antiguidade: representações e discursos. **História Revista**, Goiânia, v.12, n.2, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/5474>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

CRAHAY, Marcel. **Como a escola pode ser mais justa e eficaz?** Cadernos Cenpec, v.3, n.1, p. 9-40, jun. 2013.

DÄHNE, Carolina. Jogos didáticos como atividade na aula de História. **Nas Tramas de Clio.** Ponta Grossa 20 jun. 2022. Disponível em: <https://nastramasdeclio.com.br/historia/jogos-didaticos-como-atividade-na-aula-de-historia/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DONADON, J. B. O que é o aldravismo. **Jornal Aldrava Cultural**, Mariana-MG, 26 mar. 2009. Disponível em: https://www.jornalaldrava.com.br/pag_quem_somos.htm. Acesso em: 01 mar. 2023.

FAVERSANI, Fábio; VILLALTA, Luiz Carlos. O Tratado de Tordesilhas nos livros didáticos brasileiros. **Vértice**, revista bimestral, II Série, novembro-dezembro, 1994.

FEITOSA, Lourdes Conde. Gênero e sexualidade no mundo romano: a antiguidade em nossos dias. **História: Questões e Debates**, Curitiba, n.48/49, p. 119-135, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/15297/10288>. Acesso em: 25 jan. 2023.

FREITAS, Adrielle Figueiró; et al. Nefertari (século XII a.C.). **Biografias de Mulheres Africanas.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/africanas/nefertari-seculo-xiii-a-c/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **O livro didático em estudos sociais.** Campinas, UNICAMP, 1986.

HUIZINGA, J. (1999). **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** Perspectiva: São Paulo.

Imagem 1 – **Detalhe da estátua de Livia de Drussa**. Século I a.C. Museu Arqueológico Nacional, Madrid. Disponível em: <https://www.megacurioso.com.br/educacao/124281-4-mulheres-governantes-que-tambem-foram-guerreiras-poderosas.htm>. Acesso em: 25 jan. 2023.

Imagem 2 – **Busto de Agripina Menor**. Museu Arqueológico de Milão. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-56592968>. Acesso em: 25 jan. 2023.

Imagem 3 – **Busto de Cleópatra VII**. Século I a.C. Museu Antigo, Berlim. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bust_of_Cleopatra_VII_-_Altes_Museum_-_Berlin_-_Germany_2017_%282%29.jpg. Acesso em: 25 jan. 2023.

Imagem 4 – **Aspásia no Pnyx**. Obra de Henry Holiday, 1888. Disponível em: <https://artuk.org/discover/artworks/aspasia-on-the-pnyx-123266>. Acesso em: 25 jan. 2023.

Imagem 5 – **Disco de Enheduanna**. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/saiba-quem-foi-enheduana-primeira-escritora-da-historia.phtml>. Acesso em jan. 2023.

LEAL, Andreia Donadon. et al. ABC das Aldravias. **Jornal Aldrava Cultural**, Mariana-MG, 2010. Disponível em: https://www.jornalaldrava.com.br/pag_sbpa.htm. Acesso em: 01 mar. 2023.

LEAL, Andreia Donadon; et al. **O ABC das aldravias nas sendas da Aldravia**. Mariana: Aldrava Letras e Artes, 2022.

MACEDO, Lino de. Brincar é mais que aprender. **Nova Escola**, 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/120/brincar-e-mais-que-aprender>. Acesso em: fev. 2023.

Nova Escola. **Jogos para o ensino de História alinhados à BNCC**. 2017. Disponível em: <https://cursos.novaescola.org.br/curso/11338/jogos-para-o-ensino-de-historia-alinhados-a-bncc/resumo>. Acesso em: fev. 2023.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Nova Iorque, Universidade Columbia, 1989. Traduzido por: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila.

SILVA, Juliana Collares da. et al. Gênero e sexualidade na BNCC: uma análise sob a perspectiva freireana. **Revista Diversidade e Educação**, v.8, n.2, p.152-176, Jul/Dez, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12104>. Acesso em: Jun. 2023.

SILVA, Leandro Rezende da; OLIVEIRA, Carlos Edinei de. **Ensinando História com Gamificação.** Disponível em:

https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1605212757_ARQUIVO_f0f2051e7b0b37ba88e6162299dfcccf.pdf. Acesso em: 10 jul.2023.

SILVA, Marcos Felipe da. **Letramento literário:** o desenvolvimento de projetos de ensino por meio de aldravias. Tese (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 239. 2022.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUZA, Mariane Pizarro de; FEITOSA, Lourdes Conde. Olhares sobre as mulheres da antiguidade em livros didáticos: (des) construindo estereótipos de gênero? **Revista Hélide**, Rio de Janeiro, v.14, n.1, p. 183-205, ago., 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/helade/issue/view/811>. Acesso em: 25 jan. 2023.

TELLEZ, Patrícia. Agripina Menor. *Conditio Feminae I*: Marginalização e visibilidade da mulher no Império Romano. Departamento de História Antiga – Universidade de Sevilha, 10 mar. 2022. Disponível em: <https://grupo.us.es/conditiofeminae/index.php/2022/03/10/90-agripina-la-menor/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

TELLEZ, Patrícia. Cleópatra. *Conditio Feminae I*: Marginalização e visibilidade da mulher no Império Romano. Departamento de História Antiga – Universidade de Sevilha, 10 mar. 2022. Disponível em: <https://grupo.us.es/conditiofeminae/index.php/2022/03/01/37-cleopatra/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

TELLEZ, Patrícia. Teodora. *Conditio Feminae I*: Marginalização e visibilidade da mulher no Império Romano. Departamento de História Antiga – Universidade de Sevilha, 10 mar. 2022. Disponível em: <https://grupo.us.es/conditiofeminae/index.php/2022/04/07/250-teodora/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José. **Teláris** – Ensino Fundamental – Anos Finais – História. 1ª edição. São Paulo, Editora Ática, 2018.

7. Anexos

Tabela 1 – Síntese das menções e citações encontradas no material didático identificado (elaborado pelo autor).

PÁGINAS/CAPÍTULO	COMO A MENÇÃO APARECE	DE QUE FORMA A MENÇÃO É DESENVOLVIDA
Página 73 – Capítulo Quatro.	Imagem da rainha Nefertari	Legenda informando quem é a figura retratada na imagem.
Página 76 – Capítulo Cinco.	Imagem de mulheres sul-africanas em cerimônia (2017).	A imagem serve para ilustrar as questões de diversidade que serão abordadas.
Página 79 – Capítulo Cinco.	Menção em texto acerca das rainhas-mães kushitas.	Explicação acerca do papel das mulheres kushitas e orientações didáticas para que se discuta o papel das mulheres na construção histórica.
Página 81 – Capítulo Cinco.	Imagem de mulheres dançando vodu no Benin (2017).	A imagem serve para ilustrar as questões de diversidade que serão abordadas.
Página 96 – Capítulo Seis.	Ilustração de pirâmide social da Mesopotâmia.	A ilustração demonstra a organização social dos povos mesopotâmicos e observa-se que as mulheres estão representadas na classe social mais baixa.
Página 102 – Capítulo Sete.	Ilustração de pirâmide social da Mesopotâmia.	A ilustração demonstra a organização social dos povos mesopotâmicos e observa-se que as mulheres estão representadas na classe social mais baixa.
Página 110 – Capítulo Sete.	Imagem de pinturas rupestres que representam mulheres dançando ao redor de um homem.	A imagem serve para pautar uma curiosidade trazida pelo livro, o surgimento da dança.
Página 111 – Capítulo Sete.	Afresco de dançarinas e musicistas localizado na tumba de Nebamun.	A imagem serve para pautar uma curiosidade trazida pelo livro, o surgimento da dança.
Página 122 – Capítulo Oito.	Imagem que retrata as assembleias gregas, locais que não podiam ser frequentados por mulheres.	A imagem serve para pautar as orientações didáticas que sugerem um debate a ser realizado para se discutir o voto e o direito ao voto.
Página 125 – Capítulo Oito.	Pequeno texto falando sobre as mulheres cretenses.	O texto menciona os papéis exercidos pelas mulheres cretenses, bem como o

		destaque inédito que elas tiveram. Trecho sem maior desenvolvimento e em formato de curiosidade.
Página 130 – Capítulo Oito.	Pequeno texto falando sobre as mulheres de Atenas.	O texto menciona os papéis exercidos pelas mulheres atenienses. Trecho sem maior desenvolvimento e em formato de curiosidade.
Página 131 – Capítulo Oito.	Pergunta, dentro de uma seção de atividades, sobre os direitos das mulheres gregas. Um trecho da Odisseia em que Penélope é mencionada foi utilizado.	A pergunta visa comparar os direitos das mulheres gregas frente aos homens e estimular os (as) estudantes a criticarem essa diferenciação social de gênero.
Página 135 – Capítulo Oito.	Trecho mencionando as mulheres espartanas e suas funções sociais em Esparta.	O texto menciona as funções de casar e gerar filhos, somente, que eram atribuídas às mulheres espartanas.
Página 137 – Capítulo Oito.	Pergunta, dentro de uma seção de atividades, acerca da situação mulheres gregas frente às mulheres que vivem atualmente.	A pergunta visa comparar a situação e os direitos das mulheres gregas em relação às mulheres de hoje, bem como os avanços e possíveis retrocessos que elas experimentaram.
Página 162 – Capítulo Dez.	Título de um tópico para abordar as mulheres romanas.	Texto corrido informando sobre os papéis exercidos pelas mulheres romanas e algumas orientações para que haja uma comparação, em sala, da situação social das mulheres romanas com as mulheres gregas e com as mulheres que vivem nos dias atuais.
Página 164 – Capítulo Dez.	Infográfico contendo a organização social de Roma em que as mulheres localizam-se na categoria de ‘não cidadãos’.	Pequena orientação para que o docente guie um debate que busque criticar essa posição social ocupada pelas mulheres.
Página 177 – Capítulo Onze.	Texto contando a história de Cleópatra.	O texto aparece dentro de um encarte em uma espécie de curiosidade histórica que conta quem foi Cleópatra.
Página 183 – Capítulo Onze.	Imagem de uma escultura Agripina ao lado de Nero.	Há, apenas, uma legenda informando quem são as figuras retratadas na escultura.

Página 190 – Capítulo Onze.	Título de um tópico sobre Teodora, imperatriz bizantina.	O texto conta um pouco sobre quem foi Teodora e alguns de seus feitos. Também aparece em uma espécie de curiosidade histórica, apesar de não estar destacado do material em forma de encarte.
-----------------------------	--	---

Tabela 2 – síntese referenciada acerca das figuras femininas que serão escolhidas para realização da dinâmica. As mulheres selecionadas para elaboração desse modelo estão contidas no material didático “Teláris” (elaborado pelo autor).

Nefertari	Cleópatra	Agripina	Teodora
Nasceu por volta de 1290 a.C. e faleceu por volta de 1250 a.C. Esposa do faraó Ramsés II, registros mostram que, provavelmente, não era uma mulher advinda de famílias nobres. Seu nome carrega o significado de “a mais bela”. Sua tumba foi descoberta em 1904 no Vale das Rainhas em Tebas ¹⁰ .	Nascida em Alexandria em 69 a.C., foi a última rainha da dinastia ptolomaica. Sua vida e biografia tornaram-se um verdadeiro mito histórico no Ocidente, vivendo em um período de importantes mudanças no Mediterrâneo (I a.C.). Além do egípcio, falava outras seis línguas ¹¹ .	Conhecida por ser extremamente apegada a seu filho Nero e por uma grande capacidade de articulação política e social. Chegou a ocupar o cargo de imperatriz de Roma e foi grande responsável pela ascensão de Nero ao poder. Sua ânsia por um controle excessivo foi umas das prováveis causas que levaram Nero a articular seu assassinato ¹² .	Foi imperatriz do Império Romano do Oriente entre 527 e 548. Possuía grande influência e participação na vida política de seu marido, o imperador Justiniano, e um de seus principais feitos foi a fundação de um convento que se dedicava a acolher mulheres que levavam uma vida de prostituição e/ou de valores morais considerados não dignos ¹³ .

¹⁰ FREITAS, Adrielle Figueiró; et al. Nefertari (século XII a.C.). **Biografias de Mulheres Africanas**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/africanas/nefertari-seculo-xiii-a-c/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

¹¹ TELLEZ, Patrícia. Cleópatra. **Conditio Feminae I: Marginalização e visibilidade da mulher no Império Romano**. Departamento de História Antiga – Universidade de Sevilla, 10 mar. 2022. Disponível em: <https://grupo.us.es/conditiofeminae/index.php/2022/03/01/37-cleopatra/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

¹² TELLEZ, Patrícia. Agripina Menor. **Conditio Feminae I: Marginalização e visibilidade da mulher no Império Romano**. Departamento de História Antiga – Universidade de Sevilla, 10 mar. 2022. Disponível em: <https://grupo.us.es/conditiofeminae/index.php/2022/03/10/90-agripina-la-menor/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

¹³ TELLEZ, Patrícia. Teodora. **Conditio Feminae I: Marginalização e visibilidade da mulher no Império Romano**. Departamento de História Antiga – Universidade de Sevilla, 10 mar. 2022. Disponível em: <https://grupo.us.es/conditiofeminae/index.php/2022/04/07/250-teodora/>. Acesso em: 10 jul. 2023.