

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Meri Emeli Alves Machado

ENSINO DE HISTÓRIA E IMAGINAÇÃO HISTÓRICA: ESTUDANTES E  
REPRESENTAÇÕES DO PASSADO EM UMA ESCOLA DE NOVO HAMBURGO

Porto Alegre

2018

Meri Emeli Alves Machado

ENSINO DE HISTÓRIA E IMAGINAÇÃO HISTÓRICA: ESTUDANTES E  
REPRESENTAÇÕES DO PASSADO EM UMA ESCOLA DE NOVO HAMBURGO

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

Orientador: Prof. Dr. Arthur Lima de Ávila

Porto Alegre

2018

Meri Emeli Alves Machado

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

Defesa em: 11/10/2018

Banca Examinadora

---

Orientador: Prof. Dr. Arthur Lima de Ávila, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,  
UFRGS

---

Professora Dra. Caroline Pacievitch, Faculdade de Educação, UFRGS

---

Professor Dr. Fábio Franzini, UNIFESP

---

Professor Dr. Nilton Mullet Pereira, Faculdade de Educação, UFRGS

### CIP - Catalogação na Publicação

Machado, Meri Emeli Alves  
Ensino de história e imaginação histórica:  
estudantes e representações do passado em uma escola  
de Novo Hamburgo / Meri Emeli Alves Machado. -- 2018.  
134 f.  
Orientador: Arthur Lima de Ávila.

Dissertação (Mestrado Profissional) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-  
Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, BR-RS,  
2018.

1. Ensino de história. 2. Cultura visual. 3. Mídias  
e linguagens. 4. Imaginação histórica. 5.  
Representações. I. Ávila, Arthur Lima de, orient.  
II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer e defender a Universidade Pública e Gratuita pelo tão sonhado acesso à Pós-Graduação. Também à CAPES pela bolsa de mestrado que me possibilitou a dedicação a este estudo. Nestes tempos de cortes e políticas de austeridade que incidem nos âmbitos mais imprescindíveis da sociedade, faz-se necessário defender o óbvio: Educação não é gasto, é investimento.

Eu fui a primeira do meu núcleo familiar a chegar ao Ensino Superior. Em 2006, ingressei numa universidade privada como bolsista pelo ProUni (Programa Universidade Para Todos) do Governo Federal. Algo que era impensável até quando ingressei no Ensino Médio e, totalmente distante para minha família que, aos poucos, foi entendendo o que estava acontecendo. Isso foi revolucionário para alguém como eu, dentro do meu contexto periférico, e para minha família. O horizonte das nossas expectativas se ampliou. É para “os meus”, em primeiro lugar, por todo o apoio e incentivo que recebo desde sempre, que dedico este trabalho.

À minha amada mãe, a Dona Fatima, sempre tão curiosa e criativa, que me ensinou a “devorar” os livros e a viver com simplicidade, honestidade e humildade. Aos meus irmãos Elisangela, Eder e Paula por todo amor, incentivo e compreensão.

Ao meu orientador, Arthur Lima de Ávila, por aceitar orientar este estudo. Também pela gentileza, receptividade e paciência; pelas leituras que me indicou, estas que me possibilitaram o encontro com várias ideias que reformularam minha concepção de conhecimento histórico e me fizeram repensar toda a prática em sala de aula.

Aos demais integrantes do corpo docente do PROFHISTÓRIA: Benito Bisso Schmidt, Carmem Zeli de Vargas Gil, Caroline Pacievitch, Caroline Silveira Bauer, César Augusto Barcellos Guazzelli, Claudia Wasserman, Edson Antoni, Fernando Nicollazzi, Fernando Seffner, José Rivair Macedo, Mara Cristina de Matos Rodrigues, Natalia Pietra Méndez, Nilton Mullet Pereira e Temístocles Cezar. Foi um privilégio tê-los como professores.

Às colegas do PROFHISTÓRIA, ou melhor, “*As minas do ProfH*”: Anelice, Carla, Eliane, Gabriela, Isadora, Laura Ferrari, Laura Gallo, Muriel, Patrícia, Taís e Vanessa: VAMOS JUNTAS! Aos queridos colegas Fábio, Fernando, João, Jonas,

Ricardo e Said. Grande parte de todo o aprendizado que construí foi por estar com todas e todos vocês!

À *minha* escola EMEF Machado de Assis – Novo Hamburgo. Sempre fiquei incomodada em usar um pronome possessivo, mas agora quero dizer *minha* por toda a afetividade que envolve *ser parte* deste espaço de ensino-aprendizagem já há oito anos. Agradeço a equipe diretiva pelo apoio e agradeço também aos meus e minhas colegas por terem a coragem de perguntar “como vai o mestrado?” e, depois, a paciência de me ouvir falar insistentemente sobre os meus percursos, percalços e sobre minhas aprendizagens... Em especial à Luana Maron, Marco Aurelio Nunes da Silva, Filipe Ribeiro e Daiane Bueno.

À querida amiga Denise Quitzau Kleine, pelo apoio, carinho e motivação.

Ao amigo Eduardo Schütz, pelo apoio e motivação, por me acompanhar nas desopilações em feiras de cerveja artesanal e pelos *memes* de Internet.

Ao amigo Matthias Vermeulen, que da distante Menen (Bélgica), me incentivava e fazia repassar as ideias principais da pesquisa em inglês via WhatsApp (creio eu que este é um método interessante de ensinar um idioma!). E por me fazer rir da vida.

E, por fim, com especial carinho, agradeço aos meus alunos e alunas que participaram desta pesquisa: o Sexto Ano A (2017) e o Sétimo Ano A (2017); sempre tão solícitos, interessados, participativos. Eu acredito na Educação e acredito em vocês!

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar a construção de imaginação histórica através de produtos culturais notadamente a mídia televisiva, o cinema e a animação e o impacto das diferentes representações sobre o passado provenientes de uma cultura da informação em demasia no âmbito do Ensino de história. As problemáticas que norteiam este trabalho são: como as diferentes representações sobre o passado às quais os alunos têm acesso fora da escola formal se relacionam na construção da imaginação histórica? Os alunos conseguem diferenciar conhecimentos históricos produzidos por historiadores e produzidos em outros campos de saberes? As diferentes representações visuais têm papel mobilizador na construção da imaginação histórica dos alunos? A investigação se pautou na coleta de dados através da aplicação de questionários e produção de desenho em uma turma de sexto e outra de sétimo ano do Ensino Fundamental e posterior análise visando mapear elementos centrais da imaginação histórica intermediadas por produtos culturais. No processo de análise dos dados coletados foram mobilizadas as seguintes categorias de análise: a noção de temporalidade; o ponto de vista histórico e ideológico considerando características como eurocentrismo, visões religiosas, classificações hierárquicas, generalizações, noções geográficas, maniqueísmo histórico e nomenclaturas; o levantamento de efetivas referências a filmes, séries televisivas, animações e telenovelas; a construção dos conceitos de verdade e ficção no conhecimento histórico; carência ou abundância de referências sobre o recorte temporal e a interpretação subjetiva do aluno a partir dos discursos midiáticos. Os resultados principais obtidos estão relacionados com a importância da inserção crítica de mídias no processo de ensino-aprendizagem em história por identificar efetivas construções de imaginário e representações sobre o passado nos discursos e desenhos dos alunos feitos a partir de produções culturais midiáticas.

**Palavras-chave:** ensino de história, cultura visual, mídias e linguagens, imaginação histórica, representações.

---

MACHADO, Meri Emeli Alves. **Ensino de história e imaginação histórica:** estudantes e representações do passado em uma escola de novo hamburgo. Porto Alegre, 2018. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

## ABSTRACT

This study aims to investigate the construction of historical imagination through cultural products, notably television, cinema and animation and the impact of different representations about the past from an information culture too much in the extent of History teaching. The problems that guide this study are: how do the different representations about the past to which students have access outside formal school relate to the construction of historical imagination? Can students differentiate historical knowledge produced by historians and produced in other areas of knowledge? Do the different visual representations have a mobilizing role in the construction of the students' historical imagination? The research was based on the collection of data through the questionnaires application and drawing production in a sixth and a seventh grade class of elementary school and later analysis aiming to map central elements of the historical imagination intermediated by cultural products. In the process of analysis of collected data the following categories of analysis were mobilized: the notion of temporality; the historical and ideological point of view considering characteristics such as Eurocentrism, religious visions, hierarchical classifications, generalizations, geographical notions, historical Manichaeism and nomenclatures; the collection of effective references to films, television series, animations and soap operas; the construction of concepts of truth and fiction in historical knowledge; lack or abundance of references on the temporal focus and subjective interpretation of the student from the media discourses. The main results obtained are related to the importance of critical media insertion in the teaching-learning process in history by identifying effective imaginary constructions and representations about the past in students' discourses and drawings made from cultural media productions.

**Keywords:** history teaching, visual culture, media and languages, historical imagination, representations.

---

MACHADO, Meri Emeli Alves. **Ensino de história e imaginação histórica:** estudantes e representações do passado em uma escola de novo hamburgo. Porto Alegre, 2018. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCE - Instituto Nacional de Cinema Educativo

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

## LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 - A escola no seu contexto.....	20
Imagem 2 - Parte da quadra de esportes da escola, o Arroio Wiesenthal e, ao fundo, os conjuntos de apartamentos conhecidos popularmente como “Residencial Mundo Novo”.....	21
Imagem 3 - Telenovela “Os dez mandamentos” (2015) – Record TV.....	60
Tabela 1 – Filmes, animações, telenovelas e séries televisivas citadas pelos alunos e alunas em suas repostas, incluindo também, outras mídias.....	108

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. O espaço formal de aprendizagem histórica: a escola</b> .....	18
<b>2. Concepções teóricas</b> .....	22
2.1 Imaginação histórica.....	22
2.2 Representações do passado.....	26
2.3 Ideologia.....	29
<b>3. Ensino de História e mídias</b> .....	31
3.1 Fontes.....	35
<b>4. Saindo do espaço formal de aprendizagem histórica</b> .....	37
4.1 Cinema, telenovelas e séries televisivas na construção de saberes sobre história .....	37
4.2 Animações.....	41
<b>5. Percursos metodológicos</b> .....	43
5.1 O desafio de ensinar história para os sextos e sétimos anos: considerações sobre aprendizagem histórica .....	43
5.2 Como investigar?.....	46
<b>6. Mergulho nas representações e imaginários</b> .....	49
6.1 Relato e considerações a partir da coleta de dados.....	49
6.2 Sexto ano – História Antiga.....	51
6.3 Sétimo ano – História da Europa Medieval.....	78
6.4 Referências a filmes, animações, telenovelas, séries e outros produtos midiáticos.....	103

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>117</b>

## INTRODUÇÃO

Ensinar e aprender história em meio a uma sociedade hiperinformada e bombardeada em muitas frentes pela cultura da visualidade pode ter diversas implicações no processo de ensino aprendizagem, na relação do aluno com a escola e com os saberes escolares. A partir disso, a proposta deste trabalho é pensar a importância dos produtos culturais midiáticos e suas representações sobre o passado como mobilizadores na construção de imaginação histórica. Os objetivos se direcionam a identificar as diferentes representações sobre o passado às quais os alunos têm acesso e como essas representações se apresentam no processo de ensino-aprendizagem em história dentro dos discursos dos sujeitos desse processo.

Nesta perspectiva, é importante refletir sobre o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem histórica enfatizando a criticidade no consumo de mídias e suas visões sobre o passado; bem como pensar a superexploração de determinados temas pela indústria cultural em detrimento de outros.

Outro aspecto a se considerar também se refere ao conflito de narrativas que pode se dar no processo de ensino-aprendizagem em história e a importância do professor como mediador na conscientização para o consumo de mídias de maneira crítica. Por isso, uma abordagem quanto aos produtos culturais como portadores de intencionalidades pedagógicas, ideologias e visões de mundo culturalmente centradas também se mostrou necessária no desenvolvimento deste trabalho.

As problemáticas que norteiam este trabalho se organizam em três eixos fundamentais: 1) Como as diferentes representações sobre o passado às quais os alunos têm acesso fora da escola formal se relacionam na construção da imaginação histórica? 2) Os alunos conseguem diferenciar conhecimentos históricos produzidos por historiadores e produzidos em outros campos de saberes? 3) As diferentes representações visuais têm papel mobilizador na construção da imaginação histórica dos alunos?

Para tanto, os conceitos fundamentais a serem tratados estão intimamente relacionados com questões profundas e amplamente debatidas no seio da

historiografia – e da construção do saber histórico de modo geral - como a imaginação histórica, as representações sobre o passado e os produtos culturais midiáticos.

Os aspectos motivadores deste estudo são constatações a partir de uma problemática social que é a hiperinformação e as implicações desta na aprendizagem histórica escolar.

António Nóvoa, pensador contemporâneo da Educação, argumenta que precisamos reinventar a escola se quisermos que ela esteja acompanhando as novas formas de aprender e efetivamente “cumpra um papel relevante nas sociedades do século XXI” o que implica também definir a função da escola e compreendê-la como parte de uma rede e não a única detentora do saber e acumuladora da função educativa que deveria ser amplificada para outras instâncias do trabalho educativo. De fato, ainda no pensamento de Nóvoa, a escola como instituição pouco se renova e não está preparada para a “sociedade da informação” na qual todos têm acesso a um volume absurdo de informação e os conhecimentos estão expostos a uma “desatualização permanente”<sup>1</sup>.

Com relação ao ensino de história especificamente, se repete a ideia de que fazemos parte de uma sociedade inflada de informações e as diferentes representações e narrativas sobre história vão tomando o espaço das narrativas escolares por outros meios e cada vez mais<sup>2</sup>. E o conflito de narrativas que se dá põe em xeque muitas vezes o discurso do professor ao qual ele se agarra desesperado na sua ânsia de ser possuidor da “verdade histórica”. O fato é que cada vez mais os alunos aprendem sobre história através de produtos culturais: a televisão ainda reina soberana pelo acesso massificado, mas a Internet está logo uma passada atrás seguida pelo cinema, os games, a animação, os quadrinhos e uma profusão de produtos culturais que permeiam o cotidiano e bombardeiam a imaginação e a consciência histórica.

Nas aulas os alunos trazem suas referências e os professores trazem as suas. São discursos que às vezes se chocam e causam inquietações. Certamente, todas as

---

<sup>1</sup> Entrevista: pela educação, com Antonio Nóvoa. Saber (e) Educar 11 | 2006 | 111–126. Disponível em: [http://sinop.unemat.br/site\\_antigo/prof/foto\\_p\\_downloads/fot\\_4819entuevista\\_nu\\_pdf.pdf](http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_4819entuevista_nu_pdf.pdf)

<sup>2</sup> CAIMI, Flávia Eloísa. Geração *Homo zappiens* na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, M [et all]. Ensino de História: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

inquietações são parte do processo de aprendizagem, mas até que ponto os imaginários se sobrepõem ao discurso do professor? E até que ponto o discurso do professor é permeado por imaginários? E nesse sentido há toda uma discussão no âmbito da historiografia e da história ensinada para pensar no quanto de imaginação se usa para suprir as lacunas que as fontes da pesquisa histórica não podem preencher e sobre o quanto das narrativas dos historiadores são ficcionais.

Há também que se considerar os perigos dos múltiplos discursos sobre história. Trato aqui de narrativas permeadas de inconsistências e fundamento, ou que podem conter preconceitos, racismo, sexismo, ênfase a estereótipos, apologia à violência ou aos fascismos, as visões eurocêntricas e excludentes que promovem a hierarquização dos povos. Em meio à riqueza da sociedade hiperinformada, o professor se depara com a sociedade inflada de fantasmas que justamente ele busca combater através dos objetivos do ensino de história que segundo os PCNs de História (Parâmetros Curriculares Nacionais) se propõe a instrumentalizar os alunos e alunas a:

[...] conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;

[...] valorizar o patrimônio sócio-cultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;

Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (BRASIL, 1998: 43)

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs, 2013), na mesma perspectiva, porém posto de forma mais incisiva e norteadora de toda a prática educativa:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 25).

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de

relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas (BRASIL, 2013, p. 27).

Ao mesmo tempo, o professor depara-se com alunos que têm uma amplitude de referências que podem ser bastante positivas no processo de ensino aprendizagem e outra questão se sugere: como enriquecer o ensino de história considerando o diálogo das narrativas?

Sendo assim, o ensino de história permanece desafiador: ele pode ser insignificante se não promover o diálogo, se não considerar a aprendizagem histórica, se não refletir sobre si mesmo e a sociedade em que estão inseridos os alunos. Nesse contexto, o que se mostra mais relevante investigar aqui é a aprendizagem histórica em meio às diversas representações e o papel do professor posto neste embate fronteiriço.

\*\*\*

Para o processo de investigação, a coleta de dados se deu por aplicação de questionários e produção de desenhos em uma turma de sexto e outra de sétimo ano do ensino fundamental, níveis de ensino para os quais leciono história desde abril de 2010 na rede pública municipal de Novo Hamburgo, RS. Os conteúdos selecionados para permear a investigação foram a História Antiga no sexto ano e a História da Europa Medieval no sétimo. A escolha dos conteúdos se deve ao fato de ambos já constarem na grade curricular, mais efetivamente na forma de objetivos específicos que organizei para o Plano de Estudos a partir das Diretrizes Curriculares Municipais de História<sup>3</sup> até então vigentes, mas que no momento está em processo de reconfiguração a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, outro aspecto me pareceu relevante para esta escolha: são os períodos da história (de acordo com a periodização tradicional) sobre os quais meus alunos e alunas mais

---

<sup>3</sup> Vide Anexos.



se referem durante suas intervenções trazendo elementos relacionados ao consumo de mídias e outros produtos culturais.

As categorias de análise dos dados, dentro dos objetivos apresentados, se pautaram em analisar os dados contidos nas respostas dos alunos às perguntas e análise das produções de desenho em busca, fundamentalmente, dos seguintes aspectos: a noção de temporalidade contida nas produções escritas e artísticas e sua equivalência com o período histórico; o ponto de vista histórico e ideológico a que se baseia a produção do aluno considerando características como eurocentrismo, visões religiosas, classificações hierárquicas, generalizações, noções geográficas, maniqueísmo histórico e nomenclaturas; o levantamento de efetivas referências a filmes, séries televisivas, animações, telenovelas e outros produtos midiáticos específicos; a construção dos conceitos de verdade e ficção no conhecimento histórico; carência ou abundância de referências e suas características e a interpretação subjetiva do aluno a partir dos discursos midiáticos.

Os questionários que foram instrumentos da coleta de dados foram aplicados em duas turmas do turno da manhã: a turma 6º ano A e a turma 7º ano A. A escolha das duas turmas não foi aleatória e sim baseada na identificação dos alunos com a disciplina e a professora. Com frequência se dão debates profícuos em diversas temáticas durante as aulas especialmente no que se refere aos rumos da política nacional, estudos de gênero, racismo e bullying. Ambas turmas eram formadas por 31 alunos matriculados sendo 14 meninos e 17 meninas no 6º ano A e no 7º ano A 14 meninas e 17 meninos.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: primeiro uma breve contextualização da instituição em que desenvolvo meu trabalho como professora de história no sexto e no sétimo ano do Ensino Fundamental desde abril de 2010; a seguir desenvolvo algumas considerações sobre as concepções teóricas e epistemológicas que perpassam este estudo no que se refere às teorias da história (imaginação histórica, representações, ideologia). A terceira parte trata do ensino de história e mídias. Depois, discorro sobre os percursos metodológicos e a coleta de dados ocorrida em dois momentos no mês de outubro no decorrer das aulas, analiso os dados coletados confrontando-os com as categorias de análise e, por fim, apresento as considerações finais.

## 1. O espaço formal de aprendizagem histórica: a escola

Localizada no Bairro Canudos, o maior do meio urbano e mais populoso de Novo Hamburgo, RS, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis é uma escola que atende sua população vizinha até o sétimo ano. Segundo seu Projeto Político Pedagógico atualizado para o período 2017 – 2019, a escola possui 640 alunos matriculados regularmente, 33 professores, 15 funcionárias da manutenção e cozinha e seis estagiários designados para o apoio aos alunos de inclusão<sup>4</sup>.

Também é uma escola fundada em fins dos anos 1980 com o intuito de atender ao crescimento acelerado do bairro cujo desenvolvimento e intensificação da ocupação ocorreram em função do direcionamento do município à indústria couro-calçadista que hoje, em função do retraimento econômico frente esta atividade no município<sup>5</sup>, o bairro está mais voltado ao comércio, algumas indústrias de pequeno porte com direcionamentos diversos, prestadores de serviços e pequenas fábricas informais familiares de calçados a baixo custo. Segundo Liene M. Martins Schütz (2001):

O maior problema e desafio das administrações municipais é vencer os problemas sociais que o crescimento desordenado do bairro trouxe, agravado, ainda mais, pela invasão das áreas públicas e loteamentos clandestinos” (SCHÜTZ, 2001: 29)

A escola está localizada em meio a um conjunto grande de apartamentos que formam o popularmente conhecido “Residencial Mundo Novo” (que, na verdade, é subdividido em cinco condomínios). Este é um espaço sintomático à rápida ocupação do bairro por volta das décadas de 1970 e 80. O residencial, somado à insuficientes políticas públicas para habitação e ocupação sustentável do espaço, produz um impacto ambiental especialmente no Arroio Wiesenthal, cuja mata ciliar não existe mais, de modo que as chuvas costumam transbordá-lo e inundar as casas de muitos

---

<sup>4</sup> Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis. Rua Walkíria Spindler nº 110, Bairro Canudos, CEP 93546-130, Novo Hamburgo/ RS. As informações retiradas do PPP estão nos anexos.

<sup>5</sup> O documentário “Movimentos” (2017), dirigido por Leonardo Peixoto e produzido em comemoração aos 90 anos da Emancipação do Município, apresenta uma síntese dos processos históricos políticos, econômicos e socioculturais a partir de diferentes pontos de vista. Trailer oficial disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=brjsY\\_LTzCA](https://www.youtube.com/watch?v=brjsY_LTzCA)

dos vizinhos do conjunto de apartamentos (e conseqüentemente dos alunos da escola)<sup>6</sup>.

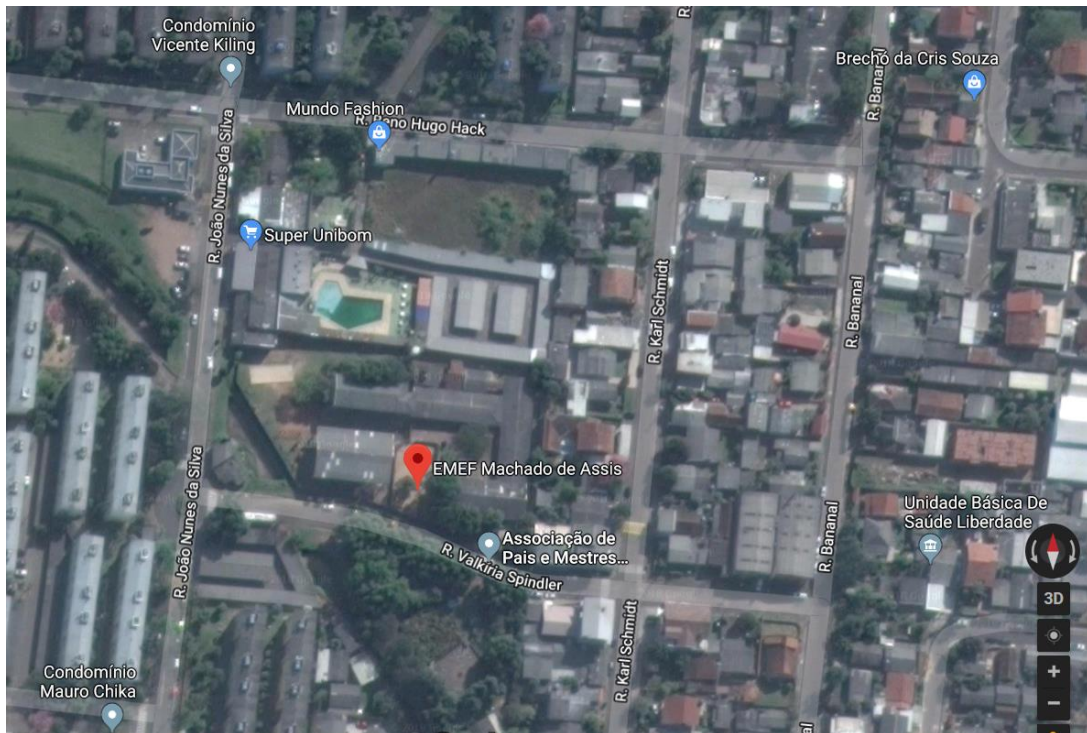


Imagem 1: A escola no seu contexto. Fonte: Google Maps, 2011. Em 2014 foi inaugurado um novo prédio de salas de aula e refeitório conquistado pela comunidade via Orçamento Participativo.

<sup>6</sup> A Escola Municipal de Educação Infantil Pica-Pau Amarelo, próxima à EMEF Machado de Assis, recentemente sofreu um processo de remoção para um novo espaço no mesmo bairro em função dos alagamentos que a escola enfrentava por localizar-se praticamente às margens do Arroio Wiesenthal: <https://www.novohamburgo.rs.gov.br/noticia/emei-pica-pau-novas-instalacoes>. Também, nesta reportagem do Jornal NH, há menção ao transbordamento do Arroio e invasão das casas na rua Alcía Müller, vizinha à escola:

[https://www.jornalnh.com.br/\\_conteudo/2017/03/noticias/regiao/2083467-chuvarada-provoca-alagamentos-e-transtornos-pela-regiao.html](https://www.jornalnh.com.br/_conteudo/2017/03/noticias/regiao/2083467-chuvarada-provoca-alagamentos-e-transtornos-pela-regiao.html)



Imagem 2: Parte da quadra de esportes da escola, o Arroio Wiesenthal e, ao fundo, os conjuntos de apartamentos conhecidos popularmente como “Residencial Mundo Novo”. Fonte: Google Maps, 2011.

O Bairro Canudos, com uma população de aproximadamente 64 mil habitantes segundo dados do IBGE de 2010<sup>7</sup>, conta com uma estatística de violência preocupante<sup>8</sup> e uma dose também muito grande de estereótipos negativos atribuídos historicamente pelos habitantes dos bairros mais centrais.

Novo Hamburgo é uma cidade fundada por descendentes de colonos germânicos, anteriormente distrito de São Leopoldo, que alcançou a emancipação no ano de 1927. O crescimento do bairro Canudos, de forma geral, se deu sem seguir um plano urbanístico o que resulta numa configuração pouco sistemática de ruelas e becos que se interseccionam com grandes e movimentadas ruas e avenidas. É comum os terrenos possuírem mais que uma moradia disputando espaço conforme as famílias vão crescendo e subdividindo-se em diversos núcleos:

Ao todo são 19 vilas e áreas irregulares para habitação ali encontradas [...]. A ocupação irregular é reflexo também das crises econômicas e financeiras por que passam as comunidades, e mesmo o país, e ocorrem de assentamentos alternativos e transitórios, quando da busca pela população de novas oportunidades de trabalho (SCHÜTZ, 2001: 32).

<sup>7</sup> Dados estatísticos sobre os bairros de Novo Hamburgo: <https://infogram.com/populacao-por-faixa-etaria-em-novo-hamburgo-por-bairros-censo-2010-1gvew2vnly1qmnj>. Panorama de dados sobre Novo Hamburgo: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/novo-hamburgo/panorama>

<sup>8</sup> Dados estatísticos sobre a violência no Vale do Rio dos Sinos: <http://www.ihu.unisinos.br/observasinos/vale/populacao/mapa-da-violencia-no-vale-do-sinos-mortes-tem-sexo-idade-e-cor-raca>

Entre a população predomina a religiosidade cristã<sup>9</sup>. Há uma profusão de pequenas Igrejas neopentecostais que atuam como refúgio, promovem a socialização e, em certa medida, também acolhem sendo eficazes também na circulação rápida das suas ideias. A cultura religiosa cristã católica e protestante está muito presente no cotidiano escolar e influencia diretamente na rotina das escolas. Mas vale lembrar que a cobrança das “tradições” por parte das famílias às vezes se sobrepõe ao debate religioso: houve, por exemplo, algumas reclamações das famílias quanto à decisão da escola de deixar de fazer os “ninhos de páscoa” com doces porque é algo tradicional e esperado pelas crianças. A simbologia do ninho e do coelho é sabidamente desvinculada da cultura cristã, mas é tradicional na cultura escolar além de ser popular e fomentada pelo mercado.

Com relação ao ensino de História frente a esta cultura, é evidente que se precisa enfrentar algumas resistências quando se aborda alguns conteúdos como, por exemplo, o Evolucionismo e o Paleolítico. Tanto para famílias quanto para alguns professores, não está clara a importância da separação entre Estado e Religião e conseqüentemente a incoerência de se abordar o ensino sob um viés religioso. Este fato implica num conflito entre o que é ensinado em História (e algumas vezes em Ciências) e o que é ensinado nas Igrejas sob a perspectiva das interpretações que são feitas a partir dos textos bíblicos. Outros conteúdos que abordam as questões socioculturais de gênero e sexualidade também são vistos com desconfiança. A este fato se acrescenta movimentos como o Escola Sem Partido (ESP)<sup>10</sup> que têm se intensificado como um patrulhamento do que é ensinado especialmente nas disciplinas de Ciências Humanas. Sobre o ESP, o professor Fernando de Araújo Penna<sup>11</sup>, no capítulo intitulado “Programa ‘Escola Sem partido’: uma ameaça à educação emancipadora” (2016), afirma que:

O programa Escola sem Partido desconsidera o saber profissional dos professores, por isso exclui dos princípios da Educação a sua liberdade para ensinar a pluralidade de concepções pedagógicas. O professor não é mais um profissional da Educação mas apenas um prestador de serviço, que, segundo a proposta deve limitar-se a transmissão da matéria. Mas como

---

<sup>9</sup> Cf. Nota 6.

<sup>10</sup> Movimento focado em criar leis para fiscalizar e punir professores que ensinem sob um viés ideológico (como se educar não fosse um ato político) diferente do que é ensinado no âmbito da família. Tal pressuposto é visivelmente antidemocrático e fere a liberdade de cátedra, no entanto, nota-se o crescimento da sua aceitação nos setores mais conservadores da sociedade.

<sup>11</sup> Fernando Penna também é coordenador nacional do Movimento Escola sem Mordaca, que é uma das frentes de resistência e defesa da autonomia docente. Link para acesso: <http://escolasemmordaca.org.br>

aluno pode ter garantia à sua liberdade de aprender o pensamento, a arte e o saber se o professor não desfrutar da sua liberdade de ensinar? É impossível. O aluno vai ter tudo, menos liberdade, por que o diálogo com o professor seria inviabilizado. E mais grave ainda do que ignorar a indissociabilidade desses princípios, o projeto coloca em oposição, como se uma liberdade devesse limitar a outra. Garantir a liberdade de aprender do aluno justificaria a retirar a liberdade de expressão do professor no exercício da sua prática profissional [...] (PENNA, 2016, p. 50).

Neste contexto, é importante que as equipes diretivas das escolas estejam atentas ao debate, que haja parceria e uma relação de confiança e respeito pelo trabalho do (a) professor (a) para que ocorra o embate democrático das ideias e a escola possa cumprir com a sua função social.

## **2. Concepções teóricas**

### **2.1 Imaginação histórica**

O pressuposto inicial deste trabalho é investigar como se relacionam os produtos culturais, fundamentalmente os de consumo massificado como mídia televisiva, cinema e animação com a imaginação histórica dos alunos e a implicação disso nas aulas de história - e conseqüentemente no processo de aprendizagem. Este pressuposto tem por base este conceito inserido num grande embate teórico no seio da historiografia que persiste sendo a oposição história como ciência (embora já esteja solidificada a ideia de que não há uma possibilidade de empirismo no âmbito das ciências humanas<sup>12</sup>) e história como literatura, arte, discurso. O esforço maior é dialogar no contexto do ensino de história, certamente um desafio, mas de absoluta relevância visto que o ensino de história não é uma ilha, embora seja ele em si mesmo um conhecimento com características próprias. O ensino de história é um lugar de fronteira<sup>13</sup> e os diferentes discursos que se inserem nele estão relacionados em maior ou menor grau com as discussões provenientes do meio acadêmico e,

---

<sup>12</sup> Gadamer sobre os problemas epistemológicos das ciências humanas argumenta que hoje é absurda a ideia de que possamos nos confinar “na ingenuidade e nos limites tranquilizadores de uma tradição fechada sobre si mesma, no momento em que a consciência moderna encontra-se apta a compreender a possibilidade de uma múltipla relatividade de pontos de vista” (GADAMER, 2006, p. 18).

<sup>13</sup> Ver artigo de Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e Fernando Penna intitulado Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Disponível em: Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

dialogicamente, a história ensinada também cada vez mais se solidifica como campo na pesquisa e debate acadêmico.

No caso deste trabalho, está posto que se parte da ideia de que a produção de conhecimento histórico é permeada de representações sobre o passado, do subjetivo, do ideológico, abandonando qualquer possibilidade de escrita ou ensino da história sem o reconhecimento dos elementos metafísicos ou ficcionais contidos nas diferentes formas narrativas. Neste aspecto, Keith Jenkins (2005), argumenta que o passado e a história pertencem a categorias diferentes o que envolve também a discussão sobre a busca de uma pretensa verdade histórica:

Debtem se o historiador pode adquirir conhecimento de maneira objetiva e por meio de 'práticas apropriadas' ou se esse conhecimento é intersubjetivo e interpretativo; se a história está livre de juízos de valor ou se é sempre posicionada 'para alguém'; se a história é inocente/pura ou ideológica, se imparcial ou parcial, se é fato ou fantasia. Ou debtem se a empatia pode nos proporcionar um entendimento real das pessoas que viveram no passado, se indo às fontes originais (vestígios do passado), podemos alcançar um conhecimento verdadeiro e profundo [...] (JENKINS, 2005, p.89).

Jenkins se posiciona de maneira cética acerca dessas questões e se mostra combativo às pretensões de certeza:

[...] em relação aos debates, precisei argumentar que nos escapa a verdade (ou verdades) do passado; que a história é intersubjetiva e ideologicamente posicionada; que a objetividade e a imparcialidade são quimeras, que a empatia é um conceito viciado, que o 'original' não significa necessariamente 'genuíno'; que a história não é arte nem ciência, mas uma coisa diferente – uma coisa sui generis, um jogo de linguagem que não está para brincadeiras, que está localizado no tempo e no espaço e no qual as metáforas da história como ciência, ou da história como arte, refletem justamente a distribuição de poder que põem essas metáforas no jogo (JENKINS, 2005, p. 90).

Posta essa discussão, faz-se necessário pensar especificamente o conceito de imaginação histórica e em como ele se insere neste trabalho. Em princípio, parte-se da ideia de que toda construção de conhecimento envolve exercício imaginativo ou figurativo. No caso do conhecimento histórico, há uma obra de referência para elucidar esse assunto que é o livro *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*, de Hayden White que, apesar de ter sido publicada nos anos 1970, segue sendo incômoda para a discussão historiográfica por demonstrar a presença intrínseca da *ficção* nas narrativas históricas. Dessa forma, ele acaba aproximando muito mais a história da literatura do que a um discurso metódico sem, no entanto, confundir as

duas formas de discurso. Há mais de interpretação e subjetividade no discurso histórico do que explicação e descrição, o historiador é quem escolhe os enredos, os inícios, meios e fins. Mas isso não desqualifica as “verdades” contidas na narrativa, assim como em textos literários que abordam o passado os aspectos ficcionais não desqualificam os elementos “reais”.

Em Metahistória, Hayden White, trabalhando a partir da “teoria dos tropos”, empreendeu uma investigação do que chamou de “imaginação histórica”, em que lançou novas bases de uma abordagem narratológica da história. White, como se sabe, partia do que afirmava ser a manifestação efetiva do conhecimento histórico: discursos verbais em formato narrativo resultantes de atos poéticos de figuração. A começar pelo título do livro, o historiador claramente privilegiava palavras e expressões que aproximavam a história da literatura, tais como “imaginação histórica”, “estória da história”, tropos, figuras de linguagem, etc. (SANTIAGO JUNIOR, 2014, p. 491).

Na obra, White traça uma análise das formas narrativas da história desde o iluminismo ao século XIX nas especificidades narratológicas de cada momento da filosofia da história:

O trabalho de White nivelou o discurso historiográfico do século XIX (focalizado em Michelet, Tocqueville, Ranke e Burckhardt), com as obras dos grandes filósofos da história (via Hegel, Marx, Nietzsche e Croce), concebendo-os como composições verbais que interpretavam a história a partir das informações históricas disponíveis nas fontes (SANTIAGO JUNIOR, 2014, p. 491).

Efetivamente White se utiliza de conceitos da literatura para evidenciar que a interpretação e análise da história são “figuras de linguagem” – os tropos - que estruturam o discurso histórico. As análises de White se centram mais abundantemente no discurso verbal no qual a imaginação histórica seria o resultado de uma composição entre estruturas trópicas e paradigmas narrativos:

Em minha análise das principais formas de consciência histórica do século XIX utilizei uma teoria geral da estrutura da obra histórica. Afirmei que o estilo de um determinado historiador pode ser caracterizado em função do protocolo linguístico que ele usou para prefigurar o campo histórico antes dele submetê-los às várias estratégias “explicativas” que empregou para elaborar uma “estória”. A partir da “crônica” de eventos contidos no registro histórico. Esses protocolos linguísticos, assinalei, podem ainda caracterizados no nível dos quatro principais modos de discurso poético. Servindo-me dos trópicos da metáfora, metonímia, sinédoque e ironia, tomados como tipos básicos de prefiguração linguística, investiguei-os modos de consciência em que os historiadores podem implícita ou explicitamente justificar a adesão a diferentes estratégias explicativas no plano da argumentação, da elaboração de enredo e da implicação ideológica respectivamente. (WHITE, 1992, p. 434).



No caso deste trabalho, é preciso esclarecer, interessa menos as questões da teoria literária a que White se refere mais preponderantemente - embora seja fundamental para que possamos seguir com o entendimento de que há características ficcionais, tropológicas, metafóricas e ideológicas nas narrativas da história escrita podendo, a partir dele, pensar a história nas formas de representação *além da escrita* - e mais uma reflexão sobre efetivas “imagens do passado” que se pode construir a partir de diferentes representações. Para White, a partir das ideias de Northrop Frye, as imagens que se constrói sobre o passado a partir do texto verbal são uma ideia símbolo, “a narrativa histórica não imagina as coisas que indica: ela traz à mente imagens das coisas que indica, tal como o faz a metáfora” (WHITE apud SANTIAGO JUNIOR, 2014, p. 495). Mas e quando o questionamento se dirige às *imagens visuais* sobre passado?

No final dos anos 1980, comentando um ensaio de Robert Rosenstone, na ocasião do fórum sobre historiografia e filmes organizado pelo periódico *American Historical Review*, White cunhou o termo *historiofotia* - definido brevemente por “a representação da história e nosso pensamento sobre isso em imagens visuais e discurso fílmico” (WHITE, 1988) - para pensar a maneira como a história é representada por filmes. Naquele artigo, afirmava que as imagens (fílmicas ou não) abordavam o passado com discursos próprios, diferentes do discurso verbal e, por vezes, exclusivos, pois quando a imagem falta ao discurso verbal este encontra um limite. Inclusive, propôs que “seria bom refletir sobre os meios pelos quais um discurso distintamente imagético pode ou não transformar a informação sobre o passado em fatos de um tipo específico” (WHITE, 1988).

White afirmou que a evidência imagética (especialmente as fotográficas e cinematográficas) fornecia bases para a reprodução (*reproduction*) de cenas e atmosfera do passado de maneira muito mais acurada do que o discurso verbal poderia fazê-lo. Apesar do uso da palavra *reproduction*, o autor afirmava que as imagens visuais, tais como as verbais, não espelhavam o real, uma vez que toda escrita da história condensa, simboliza, qualifica e desloca tudo que é usado para montar a representação. Seria apenas o meio que as diferia, mas este não produz um espelhamento do passado. Por isso mesmo White chega à conclusão de que a presença do discurso verbal nas imagens visuais fundamenta o próprio sentido histórico que estas produzem (SANTIAGO JUNIOR, 2014, P. 497).

Robert Rosenstone, por sua vez, na sua obra *A história nos filmes, os filmes na história* (2015), tece considerações a respeito do conceito de *historiofotia* e argumenta que o termo segue sem um trabalho sólido de fundamentação, conquanto

cada vez mais os historiadores estejam atraídos pelo tema da história nos filmes e o antigo embate do ficcional *versus* real na representação do passado. Rosenstone destaca o trabalho de Natalie Davis<sup>14</sup> *Slaves on Screen* como a tentativa mais produtiva de abordar a temática da historiofotia embora a autora efetivamente não mencione o termo. O mais importante aqui é a discussão proposta pela autora: “qual é o potencial dos filmes para falar do passado de maneira significativa e precisa?” (ROSENSTONE, 2015, p. 45).

Uma nova mídia, como as imagens em movimento em uma tela acompanhadas de sons, cria uma mudança enorme na maneira como contamos e vemos o passado – e também na maneira como pensamos o seu significado. Ao chamar os cineastas de ‘artistas que se preocupam com a história’, Davis parece ignorar sua própria evidência de que os melhores dentre eles são mais do que apenas isso. Eles já são (ou podem ser) historiadores, se, com essa palavra, nos referirmos a pessoas que confrontam os vestígios do passado [...] e os usam para contar enredos que fazem sentido para nós no presente (ROSENSTONE, 2015, p. 54).

Numa abordagem mais ampla, neste trabalho parto da ideia de que todas as representações midiáticas sobre o passado, ou produtos culturais, podem ter um efeito de mudança ou solidificação de visões na maneira como *contamos* e *vemos* o passado (imaginação histórica), e me arrisco a pensar ainda mais especificamente em como essas representações se apresentam no processo de ensino-aprendizagem em história dentro dos discursos dos sujeitos desse processo.

## 2.2 Representações do passado

É importante pensarmos aqui as representações do passado. Tomo aqui as considerações de Frank R. Ankersmit que considera que o vocabulário da representação mais apropriado ao discurso historiográfico do que descrever e interpretar ou estabelecer relações de causalidade. Para ele, a historiografia é “menos segura que el arte en su intento de representar el mundo” (ANKERSMIT, 2004, p. 242), demonstrando uma visão bastante crítica mas que suscita amplo debate e reflexão acerca dos meandros da escrita da história e a discussão sobre as representações no âmbito da arte e da historiografia.

---

<sup>14</sup> A autora também participou como consultora no filme *O retorno de Martin Guerre*, de Daniel Vigne, 1982.

Ankersmit considera ingênua e demasiadamente otimista qualquer visão que considere as ciências humanas como disciplinas puras e racionais inclusive superando a visão de que a tarefa do historiador não era explicar mas interpretar o passado: “la de que el pasado es en esencia un conjunto significativo y de que es tarea del historiador interpretar el significado de los fenómenos históricos” (ANKERSMIT, 2004, p. 194) supondo que para tal coisa seria preciso considerar que as ações humanas no passado e os processos históricos teriam um significado intrínseco que caberia aos historiadores decifrar ou interpretar:

Al asumir la aceptabilidad de los sistemas especulativos, ¿podemos darles el crédito de haber descubierto el significado de la historia? Podría objetarse que emplear el término *significado* respecto del proceso histórico según lo interpretan los sistemas especulativos es una personificación no garantizada del proceso histórico: usamos el término solo cuando *la gente* hace algo con el fin de lograr algo más. Un obstáculo aún más grave cuando hablamos acerca del ‘significado del proceso histórico’ es el hecho de que no puede afirmarse que incluso la historiografía ‘común’ descubriera el significado (oculto) de la historia; lo más que se puede decir es que los historiadores *dan* un significado al pasado (ANKERSMIT, 2004, p. 197).

Para este debate, Ankersmit propõe que melhor é aplicar o referencial das representações para a produção historiográfica porque o vocabulário da representação diferentemente do da interpretação ou descrição não necessita que o passado em si tenha um significado, porém, em função do perigo do relativismo a respeito de algo que representa outro algo não implicar na existência do primeiro é necessário a recorrer a modelos lógicos que, por sua vez, também implicarão em relativismos. Ao comparar com a representação na arte comenta que um fato sensível é

[...] el hecho de que no podamos percibir directamente el pasado como lo hacemos con los paisajes y rostros. A lo que me refiro es, más bien, a que los vínculos entre representación y lo que representa son mucho más frágiles en la historiografía que en el arte. La realidad histórica en si no contradice tanto a las representaciones históricas, sino que otras representaciones históricas lo hacen [...] (ANKERSMIT, 2004, p. 229).

E complementa que os únicos contornos claros que tem o passado:

[...] son de naturaleza modal: distinguen entre lo que sí sucedió y lo que podría haber sucedido pero no sucedió (e incluso estos contornos se encuentran solo en el nivel más elemental de los hechos históricos). Sin embargo, los contornos que aborda el artista están dentro del mundo que ve. Los contornos para el historiador son tales que distinguen entre lo que es y lo que no es (ANKERSMIT, 2004, p. 231).

Na construção historiográfica, os documentos não possuem um sentido intrínseco sendo que as fontes documentais podem ser mobilizadas de acordo com o tipo de história que o historiador trabalha.

Ainda sobre a representação histórica, Roger Chartier, um dos nomes mais importantes da chamada História Cultural, afirma que o conceito de representação é um precioso apoio para assinalar e articular

[...] as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social: em primeiro lugar, as operações de classificação e hierarquização que produzem as configurações múltiplas mediante as quais se percebe e representa a realidade; em seguida, as práticas e os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um status, uma categoria social, um poder; por último, as formas institucionalizadas pelas quais uns “representantes” (indivíduos singulares ou instâncias coletivas) encarnam de maneira visível, “presentificam” a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade ou a permanência de um poder. (CHARTIER, 2011, p.20).

Para Chartier, as representações estão ainda inseridas num campo de concorrências. As noções de poder, dominação e apropriação perpassam as formas como se impõem possíveis práticas sociais que decorrem de diferentes representações (CHARTIER, 1990, p. 17). As representações e as práticas sociais são intrínsecas e variáveis no tempo e no espaço.

As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1990, p. 17).

A partir dessas premissas, considero a representação histórica um debate pertinente a este trabalho no sentido de que atinge diretamente a produção de conhecimento sobre o passado, as questões sobre a “verdade histórica”, o embate das diferentes representações e o diálogo tortuoso com a *ficção*, esta que permeia muito mais o cotidiano dos alunos em diversos formatos do que o conhecimento histórico produzido na academia ou ensinado nas salas de aula.

Em *Trópicos do Discurso*, publicado originalmente em 1978, Hayden White, sobre a questão da verdade e da ficção no discurso histórico, afirma que antes da Revolução Francesa a historiografia era convencionalmente entendida como uma arte literária que distinguia muito mais o “erro” da “verdade” que o “fato” da “fantasia”. Apenas no século XIX,

[...] tornou-se convencional, pelo menos entre os historiadores, identificar a verdade com o fato e considerar a ficção o oposto da verdade, portanto um obstáculo ao entendimento da realidade e não um meio de apreendê-la. A história passou a ser contraposta à ficção, e sobretudo ao romance, como a representação do “real” em contraste com a representação do “possível” ou apenas do “imaginável”. E assim nasceu o sonho de um discurso histórico que consistisse tão-somente nas afirmações factualmente exatas sobre um domínio de eventos que eram (ou foram) observáveis em princípio, cujo arranjo na ordem de sua ocorrência original lhes permitisse determinar com clareza o seu verdadeiro sentido ou significação (WHITE, 1994, p.145).

Sobre a tema da história e da ficção no que concerne ao ensino de história, Maria Antonieta de Campos Tourinho, em artigo intitulado *História e Ficção: fronteiras e ensino de história* (2010), percorre as visões mais *radicais* e as mais *moderadas* que exploram esta relação e o diálogo destas discussões historiográficas com a educação básica. Quando os alunos questionam a veracidade dos fatos e narrativas, especialmente quando são abordados conteúdos relacionados a épocas mais afastadas no tempo (história antiga, por exemplo), os professores defendem-se com o fato de que “existem documentos nos quais o historiador fundamenta seu trabalho” (TOURINHO, 2010, p. 183) e isso, num primeiro momento é suficiente para responder a questão formalmente, porém, superficializa a complexidade do conhecimento histórico, afastando o aluno – ou mesmo privando-o – de uma reflexão mais profunda e mais abrangente do que simplesmente apropriar-se de uma narrativa e reproduzi-la o mais fielmente possível. Ao mesmo tempo, apresenta-se neste ponto, a hipótese menos otimista de que os alunos possam pensar o conhecimento histórico com menos confiança ou que se imponha um relativismo perigoso. É necessário um cuidado muito grande com pretensas narrativas sobre o passado que reivindiquem “veracidade”. Está claro que a história pode ser um discurso instrumento de poder e arena de narrativas nem sempre comprometidas com a *verdade* mas comprometidas com uma classe social ou com a manutenção de uma estrutura de poder<sup>15</sup>.

### 2.3 Ideologia

---

<sup>15</sup> Um dos exemplos brasileiros mais incisivos de usos do passado para propagar um discurso historiográfico pouco consistente é o Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil, escrito pelo jornalista Leandro Narloch. Recentemente, o canal de TV por assinatura History Channel veiculou uma série baseada na obra, o que acirrou o debate em torno desta e as implicações da sua popularização: <https://jornalggn.com.br/noticia/guia-politicamente-incorreto-engana-historiadores-com-malandragem-editorial-brazuca> e <https://oglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/historiadores-acusam-canal-history-de-incluir-entrevistas-em-programa-sem-seu-consentimento-21978346>

Cabe aqui, com o intuito de partir da perspectiva de que os produtos culturais têm uma função educativa mesmo que *a priori* não haja essa pretensão e carregam representações e visões de mundo provenientes de uma cultura de determinada época, a discussão sobre o conceito de ideologia como constitutiva da coesão social e influenciadora dos seus produtos culturais.

Paul Ricoeur ao conceituar a função integradora da ideologia afirma que o fenômeno ideológico “está ligado à necessidade, para um grupo social, de conferir-se uma imagem a si mesmo, de representar-se, no sentido teatral do termo, de representar e encenar”. A ideologia está ligada à memória social, que por sua vez é consensual, racionalizada e domesticada; é dinâmica porque se vale de uma motivação social que a torna justificação e projeto (quase crença); é simplificadora e esquemática no sentido de que faz com que todo o pensamento perca rigor em função de uma adaptabilidade e eficácia; naturaliza e solidifica ideias e juízos; é um código interpretativo que dissimula a realidade: “a ideologia é operatória, e não temática. Ela opera atrás de nós, mais do que a possuímos como um tema diante de nossos olhos. É a partir dela que pensamos, mais do que podemos pensar sobre ela”. E por fim, ela possui um caráter “não-reflexivo e não transparente” cuja implicação é só receber o “novo a partir do típico” e demonstrar intolerância a toda a novidade que ameaça “a possibilidade, para o grupo, de reconhecer-se, de reencontrar-se” (RICOEUR, 1990, p. 68-71).

Ricoeur conceitua também a função de dominação em que se respalda a ideologia: “O que a ideologia interpreta e justifica, por excelência, é a relação com as autoridades, o sistema de autoridade” (RICOEUR, 1990, p.71), isso quer dizer que existe dentro da sociedade uma crença na legitimidade de uma autoridade na qual a ideologia exerce um papel de mediadora.

Por fim, a ideologia também apresenta uma função de deformação (este conceito mais ligado ao pensamento marxista) em que “a atividade real, o processo de vida real, deixa de constituir a base, para ser substituído por aquilo que os homens dizem, se imaginam, se representam. A ideologia é esse menosprezo que nos faz tomar a imagem pelo real, o reflexo pelo original” (RICOEUR, 1990, p.73).

Indo mais além no pensamento de Ricoeur, podemos afirmar que não há uma cultura/sociedade pré-ideológica ou não-ideológica:

[...] a ideologia é um fenômeno insuperável da existência social, na medida em que a realidade social sempre possuiu uma constituição simbólica e comporta uma interpretação em imagens e representações, do próprio vínculo social (RICOEUR, 1990, p.75).

Nesta perspectiva, é particularmente enriquecedora tanto no sentido metodológico quanto no epistemológico, a abordagem dos conteúdos históricos nas aulas tendo como recurso e/ou objeto de análise os produtos culturais aos quais os alunos têm acesso e que carregam tais significâncias. A meu ver, uma das aprendizagens mais importantes é a habilidade de analisar a obra em seu contexto e ter a percepção das ideologias contidas em tais narrativas.

### 3. Ensino de História e mídias

Há uma quantidade considerável de trabalhos que têm como objeto o uso de mídias nas aulas de história, especialmente no que se refere ao cinema, e denota a constatação de que as mídias são profícuas no processo de ensino-aprendizagem. A ideia não é exatamente inovadora, visto que, desde a primeira metade do século passado já se sugeria os recursos audiovisuais como “uma maneira de estimular e tornar o processo de aprendizagem interessante para o educando” (ABUD, 2003, p.186). Já em 1935, Jonathas Serrano demonstrava a preocupação com o cinema que *deturpava a verdade histórica*, inserindo elementos “românticos” ou “cômicos”, e defendia que como resposta se produzisse um *cinema educativo*, este sim, comprometido com os  *fatos* e que auxiliasse no processo de aprendizagem dos alunos. Na prática, o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), criado em 1937, com o intuito de “controlar a influência que o cinema exerceria sobre a juventude” (ABUD, 2003, p. 186), produziu filmes que sacramentavam mitos nacionais. O próprio Serrano, já conseguia perceber o filme como  *fonte histórica*, desde que se tratasse de uma filmagem dos fatos no momento em que ocorriam e nunca um filme histórico, porque este é “obra da imaginação” (SERRANO apud ABUD, 2003, p. 187).

É interessante pensar aqui o comentário de Katia Maria Abud (2003) no artigo intitulado *A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino*, bastante pertinente sobre como as discussões provenientes do âmbito do ensino de história podem anteceder o debate acadêmico, evidenciando uma

relação dialógica entre estes dois âmbitos de produção do conhecimento histórico. Ao mesmo tempo, no que concerne ao debate sobre história como reprodução de *verdade* sobre o passado, é fato que levou mais tempo para chegar aos bancos escolares:

Não deixa de ser instigante o fato de que décadas antes de os historiadores aceitarem o cinema entre suas fontes, professores de História já pensassem nas possíveis utilidades do cinema em sala de aula. Digno de nota é também o conservadorismo em relação à produção histórica entendida como reprodução da verdade, quando a concepção da História acadêmica já passava por transformações e a concepção de ensino continuava sendo considerada mera transposição, uma linguagem simplificada da verdade contida pela narração histórica. Isso apesar da aceitação pelos mesmos professores dos novos paradigmas da Escola Nova em relação à aprendizagem (ABUD, 2003, p. 188).

Os usos do filme (e de outras mídias), em diversos formatos, no ensino-aprendizagem em história devem se dar no sentido de mobilizar um conjunto de procedimentos e processos mentais da mesma forma que se faria ao analisar um texto ou documento histórico. O recurso audiovisual deve ser entendido na sua textualidade, no contexto da sua produção, na sua intencionalidade, ou seja, como fonte. A imagem possui uma linguagem própria que carrega significados, simbologias, representações; desta forma, a análise fílmica, para exemplificar a partir das reflexões de Abud, apresenta a potencialidade de instigar operações intelectuais e desenvolver competências como “observar, identificar, extrair, comparar, articular, estabelecer relações, sucessões e causalidade, entre outras” (ABUD, 2003, p. 191).

André Chaves de Melo Silva em texto para o *GT: Diversidade de linguagens e práticas de sala de aula* do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História de 2012, sobre o uso de imagens televisivas no ensino de história, explica que as imagens televisivas, posto aqui como exemplo de mídia possível, devem ser analisadas a partir:

[...] da sua construção enquanto ficção, documento ou discurso da história, das representações que contém e de como elas podem interagir com os conhecimentos dos alunos na produção de novos conhecimentos, o que inclui, ainda, mudanças nas representações dos estudantes (SILVA, 2010, pág. 2).

A linguagem televisiva - e seu alcance - não pode ser desprezada, mesmo que tenha perdido espaço entre os jovens, em função da sua hegemonia discursiva e da eficácia dos seus instrumentos de difusão de ideias e concepções. A televisão ainda detém uma poderosa pedagogia cultural, formadora de opiniões e consciências



se valendo de estratégias bem estabelecidas como a objetividade, a pretensão de neutralidade, o espetáculo narcisístico, o apelo emocional e a fragmentação seletiva dos fatos, esta que colabora fortemente para a hipertrofia informativa por tratar a informação como mercadoria<sup>16</sup>.

É um fato que vivemos numa sociedade hiperinformada e esta é a primeira questão que se apresenta quando pensamos o ensino de história dialogando com as produções culturais: a da informação em demasia ou “obesidade informativa” (POZO, 2002 apud CAIMI, 2014): “a imensa capacidade que tem nossa sociedade, atualmente, de armazenamento e distribuição de informação, com acesso instantâneo a grandes bancos de dados de caráter textual e audiovisual” (CAIMI, 2014) que, no entanto, se multiplica de maneira desorganizada e desenvolve novas estratégias de aprendizagem e relações sociais.

Hoje os recursos são múltiplos e relativamente acessíveis o que muda a relação dos jovens com a escola. A escola deixa de ser um espaço privilegiado de socialização, passa a ser vista como uma ilha sem conexão com a vida cotidiana e perde parte da sua relevância como espaço de aprendizagem bem como perde também importância a figura do professor e a rotina escolar. O aluno pretende o controle sobre aquilo que lhe é apresentado e aprende por outros meios fora da aula tradicional como jogos e atividades que proporcionem a maior interação possível.

Ensinar história nessa realidade requer algumas adaptações a fim de buscar caminhos para o processo educativo que incluam a revolução digital nos métodos e estratégias pois muito se aprende história fora do espaço escolar formal.

Sem desconsiderar o papel da história escolar, também reconhecemos que se aprende história fora da escola, com as séries televisivas, com os filmes, com os monumentos e a arquitetura urbana, com os arquivos e museus, entre tantos outros objetos e fenômenos disponíveis na sociedade. (CAIMI, 2014)

A adoção de recursos múltiplos nas aulas de história não deve ser apenas focada no problema de conquistar o interesse dos alunos ou ilustrar as narrativas históricas que o professor porventura apresenta e sim tomar os recursos “[...] como objetos de investigação histórica para compreender as experiências das gerações que

---

<sup>16</sup> Ver artigo de Cássia Rita Louro Palha intitulado “A hegemonia da mídia televisiva e o ensino de história” (2001), disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12305/10747> .

nos antecederam, dialogando com as metodologias próprias do ofício dos historiadores e aproximando-as dos contextos escolares” (CAIMI, 2014).

Essas considerações são importantes para este trabalho no sentido que podemos perceber que o senso histórico não é produzido apenas nos bancos escolares. Há uma diversidade de narrativas, permeadas por rupturas e permanências de representações, que se constroem no cotidiano ou que advém da tradição. Klaus Bergmann, citado por Cerri (2002), defende a importância de compreender a história que os alunos aprendem fora da escola pois

[...] muitos dos seus conceitos sobre o tempo, sobre identidade, sobre o passado, são aprendidos antes, fora e concomitantemente ao ensino formal. Os alunos, portanto, chegam à aula de História carregando concepções, noções, ideias, conceitos, preconceitos e informações cujo aprendizado não foi controlado pelo professor ou pela escola, mas que teve origem na experiência pessoal, no convívio com os mais velhos e seus conhecimentos, no contato diário com os meios de comunicação de massa, notadamente a televisão (CERRI, 2002, p.196-7).

Nesta mesma direção, Maria Lima (2011) ao tecer considerações acerca do pensamento de Laville (1999) sobre o paradoxo ainda atual do ensino de história que objetiva à formação para a participação democrática da sociedade mas mantém profissionais com “práticas que apontam para a manutenção de um ensino de história portador de uma narrativa exclusiva que precisa ser assimilada custe o que custar” aponta também um apêndice importante desse paradoxo: o fato que cada vez mais se aprende fora da escola do que em seu interior. Assim,

[...] as investigações no campo do ensino de história, de maneira geral, passaram a se preocupar em contribuir para a superação desse paradoxo e, por isso mesmo, têm procurado constituir uma reflexão sobre os fundamentos de um ensino de história renovado, investigando não só a história ensinada e aprendida no interior da escola, mas também os usos sociais do passado e as aprendizagens que se dão para além dos muros dessa instituição (LIMA, 2011, p. 54)

Renato Mocellin apud Souza (2012) no livro “História e Cinema: educação para as mídias” defende que

[...] a escola precisa assimilar a ideia de que a educação e o cinema são formas similares de socialização: há um paralelo entre as relações construídas por alunos e professores e as relações construídas entre espectadores e filmes. Nesse sentido, o professor de História, de certa forma, ‘concorre’ com aquilo que o aluno aprende no cinema e em outras mídias [...] (MOCELLIN apud SOUZA, 2012, p. 85).

Dessa forma, os produtos culturais, a mídia de massa e a “obesidade informativa” não podem ser vilipendiadas no seu potencial como discurso formador de

consciência muitas vezes mais eficiente que o da escola “formal”. O professor deve passar a ver esses discursos não mais como concorrentes sob a pena de travar uma batalha perdida, mas como “aliados” e elementos constitutivos das estratégias de ensino, considerando que eles podem ser postos a debate no sentido crítico e analisados como produtos culturais, carregados de significações e ideologias. Ou seja, o produto cultural pode ser trazido à sala de aula e trabalhado como fonte.

### 3.1 Fontes

O uso de fontes no ensino de História deve ser pensado de maneira complexa no sentido de que não deve ser visto como apenas uma forma de comprovação para determinadas narrativas históricas abordadas durante as aulas. A abordagem de fontes deve ser pensada com o objetivo de aproximar os alunos da complexidade da produção do conhecimento histórico e subverter ao ensino de história preso a uma determinada narrativa e vertente de pensamento. Tanto a animação, como o cinema, a imagem e o relato oral estão ligados a formas de produzir o conhecimento histórico para além do documento escrito, de modo que se explora a pluralidade de ângulos que um mesmo fato ou processo histórico pode ser analisado.

O uso de fontes diversificadas está ligado à chamada “Revolução Documental”, uma redefinição do conceito de fonte histórica que ocorre mais incisivamente a partir da criação da chamada Escola dos Annales no início do século XX preponderantemente entre os historiadores franceses. Pereira e Seffner (2008) argumentam que

[...] a revolução documental acabou com o império do documento escrito, permitindo que o olhar do historiador se desviasse dos documentos oficiais e das tramas políticas, típicas da história positivista, para uma quantidade indefinível e enorme de vestígios do passado: imagens, filmes, crônicas, relatos de viagem, registros paroquiais, obras de arte, vestígios arquitetônicos, memória oral... (PEREIRA; SEFFNER, 2008, 115).

Este fato desembocou na multiplicação do olhar historiográfico para os aspectos da vida sociocultural antes objeto quase exclusivo da antropologia e da etnologia. Dessa maneira, outras vertentes e métodos de pesquisa (novas formas de dialogar com os documentos, inclusive com os documentos escritos oficiais) foram sendo organizadas e sistematizadas. Outro aspecto importante ligado à revolução

documental é a possibilidade de abandonar a história eurocêntrica e pensar a historicidade, a temporalidade, a narrativa história no ponto de vista de outras culturas.

Dentro dessa perspectiva, no caso deste trabalho em questão, a animação, o cinema e as imagens televisivas, de modo geral, também podem ser entendidos como fonte e contribuir para os objetivos do ensino de história analisando com criticidade produtos culturais e midiáticos de determinadas épocas. O objetivo não é que os alunos sejam aprendizes de historiadores e sim que pensem a historicidade das construções socioculturais e políticas e internalizem conceitos históricos que os tornem capazes de compreender uma realidade “produzir opiniões e de considerar soluções políticas para os problemas do seu tempo” (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

A produtividade do uso de fontes está na possibilidade de mostrar às novas gerações a natureza e a especificidade do conhecimento histórico. Nosso objetivo, ao ensinar história às novas gerações utilizando fontes, não consiste em ensinar a ler documentos, separá-los por séries, descrever suas regularidades, não se trata de tornar ou querer tornar o estudante um micro-historiador, como se ele tivesse condições intelectuais de fazer o mesmo que os historiadores fazem. Ensinamos os estudantes a ler o relato histórico e ensinamos a ler as representações sobre o passado que circulam na sua sociedade (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 126).

A questão é que na escola o ensino-aprendizagem se dá de maneira diversa que no espaço acadêmico pois o saber escolar é resultado de um amplo leque de relações que o tornam específico, há uma diferença substancial entre o *conhecimento específico da disciplina* e o *conhecimento pedagogizado*. Convém lembrar que o conhecimento pedagogizado não é sinônimo de simplificado. O saber escolar é repleto de analogias, ilustrações, demonstrações e relações com a realidade conhecida pelos alunos. Transpor o conteúdo de maneira que ele possa ser compreendido na complexidade dos seus conceitos é uma tarefa que requer grande capacidade didática e argumentativa, sem esquecer também que o ensino-aprendizagem é relacional: se produzem novos saberes a partir do contato dos alunos com os conceitos e do professor com as interpretações dos alunos.

Dessa forma, é inadequado falar em simplificação quando se pensa a aprendizagem histórica. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e Fernando Araújo Penna defendem que o ensino de História é um *lugar de fronteira* como analogia a um conceito da geopolítica: “A fronteira é o lugar onde são demarcadas as diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos ou distanciamento

entre culturas que entram em contato” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 194). Podemos pensar, a partir disso, que os processos em que se dão as construções de conhecimento não são idênticos pois têm objetivos diferentes e também relações e narrativas diferentes (assim como a fronteira é um lugar de distanciamentos e aproximações). Monteiro e Penna concordando com Schulman (2004) argumentam que:

[...] a racionalização e ação docentes configuram um ciclo que se inicia com uma compreensão e termina com uma nova compreensão, inclusive do *conteúdo pedagogizado*, e que envolve os seguintes processos: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. No momento da transformação, o professor, a partir de sua compreensão sobre o objeto, realiza a elaboração para tornar possível a sua compreensão pelos alunos [...] (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 200).

A *transformação* é entendida como a fase mais incisiva neste processo de transposição do conhecimento:

A atividade de transformação é o processo através do qual o professor produz as formas de representações mais poderosas (analogias, metáforas, ilustrações, exemplos, etc) em função da idade e das características gerais dos alunos (adaptação) e das características específicas de cada turma (adequação). (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 200)

E, sendo assim, o ensino deve utilizar-se de propostas múltiplas a fim de atender a uma necessidade de pedagogizar o conteúdo produzindo representações que, por sua vez, abrirão um leque de possibilidades para a aprendizagem significativa e crítica em história.

#### **4. Saindo do espaço formal de aprendizagem histórica**

##### 4.1 Filmes, telenovelas e séries televisivas na construção de saberes sobre história

Durante o processo de pensar e planejar a investigação, me ocorreu que se eu tentasse delimitar para um tipo de produto cultural midiático possível, isso poderia se tornar um aspecto limitador da discursividade e expressão dos meus alunos. Nem todos têm acesso à Internet<sup>17</sup>, nem todos têm acesso à TV por assinatura para que

---

<sup>17</sup> Dados gerais sobre acesso à Internet no Brasil: <https://exame.abril.com.br/brasil/apesar-de-expansao-acesso-a-internet-no-brasil-ainda-e-baixo/>

possam ter mais contato com séries televisivas (e outros conteúdos oferecidos por este meio), nem todos vão a cinemas com frequência<sup>18</sup> e a TV aberta<sup>19</sup> era a única com potencial para abranger a totalidade dos alunos no que se refere à facilidade do acesso. Sendo assim, decidi manter o domínio da pesquisa mais aberto pensando na pluralidade de formas que os alunos poderiam se relacionar com as mídias fora da escola.

A mídia televisiva de massa e o cinema são de grande importância na sua capacidade de penetração na construção da consciência social e histórica. No que se refere à mídia televisiva, na tese de André Chaves de Melo Silva - que investigou as representações sociais e o conhecimento histórico relacionando imagens televisivas e ensino de história – detectou-se que as imagens televisivas

[...] são capazes de produzir alterações nas representações dos estudantes e que podemos levar este fenômeno em consideração no momento de estruturarmos atividades educativas que tenham como base o uso de obras desenvolvidas para a TV no ensino da História (SILVA, 2010, p. 215).

Silva afirma também afirma que a partir da sua pesquisa foi possível evidenciar que “[...] o impacto das imagens televisivas sobre as representações dos estudantes ocorre pelo fato das mesmas serem consideradas, pela maioria dos jovens, como expressões da verdade” (SILVA, 2010, p. 216).

Sobre as telenovelas no contexto da cultura brasileira, o capítulo de Esther Hamburguer denominado *Diluindo Fronteiras: a televisão e as novelas no cotidiano* na obra *História da Vida Privada no Brasil* é elucidativo, embora se refira aos finais dos anos 1990 quando as telenovelas tinham uma importância ainda maior que hoje por concorrerem muito pouco com o fenômeno da Internet, por exemplo. No capítulo, a autora traça um histórico da penetração da televisão no Brasil e, especialmente, das telenovelas como um fenômeno massificado e carregado de representações sociais. Para a autora, a televisão:

[...] oferece a difusão de informações acessíveis a todos sem distinção de pertencimento social, classe social ou região geográfica. Ao fazê-lo, ela torna disponíveis repertórios anteriormente da alçada privilegiada de certas instituições socializadoras tradicionais como a escola, a família, a Igreja, o

<sup>18</sup> Dados do IPEA sobre acesso à cultura e hábitos culturais: <https://www.gazetadopovo.com.br/cultura/metade-dos-brasileiros-nunca-foi-a-cinema-teatro-ou-museu-0v1b65ipencimrrmevun4e5hq>

<sup>19</sup> Dados do IBGE sobre o acesso à TV aberta e por assinatura: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20102-em-2016-6-9-milhoes-de-domicilios-dependiam-do-sinal-analogico-de-tv-aberta.html>

partido político, a agência estatal. A televisão dissemina a propaganda e orienta o consumo que inspira a formação de identidades. Nesse sentido, a televisão, e a telenovela em particular, é emblemática do surgimento de um novo espaço público, no qual o controle da formação e dos repertórios disponíveis mudou de mãos, deixou de ser monopólio dos intelectuais, políticos e governantes titulares dos postos de comando nas diversas instituições estatais (HAMBURGUER, 1998, p. 442).

Com base nestas premissas e considerando o impacto televisivo na cultura brasileira é que penso sobre a penetração das imagens televisivas quando se trata das representações sobre história que são comumente veiculadas e o impacto delas na construção do conhecimento dos alunos sobre história.

No que se refere ao cinema, avalio pertinentes aqui as ideias de Robert Rosenstone (2013) que propõe o cinema como produzido com muitos dos elementos utilizados pela história, mas que se utiliza de uma narração com características próprias:

Quiero insistir en que los filmes resultantes pueden ser una especie de historia. Podría pensarse que necesitamos una palabra distinta para lo que ocurre en la pantalla, pero nadie há creado una lo suficientemente buena todavía, y parece más exacto expandir el significado de la palabra historia para integrar eso que ocurre en la pantalla [...]. El cine histórico involucra sin duda la historicización. Es un modo de pensamiento, una forma de pensar y plantear problemáticas a partir del pasado que es necesariamente distinta de la historia escrita (ROSENSTONE, 2013, p. 29).

As considerações de Rosenstone sobre o cinema como uma história possível foram particularmente caras a este trabalho. Na obra já referida aqui, *A História nos filmes, os filmes na história* (2015), o autor afirma que “[...] os filmes históricos, mesmo quando sabemos que são representações fantasiosas ou ideológicas, afetam a maneira como vemos o passado” (ROSENSTONE, 2015, p. 18). E ele vai mais além no que se refere a outro ponto importante aqui abordado: a história que é contada a partir das mídias é mais facilmente internalizada pelo público geral do que a história ensinada nos espaços formais ou aprendida por leituras:

Todo dia, fica mais claro até para o mais acadêmico dos historiadores que as mídias visuais são o principal transmissor da história pública na nossa cultura, que para cada pessoa que lê um livro sobre um tópico histórico abordado por um filme, especialmente por um filme popular como *A Lista de Schindler* (1993), muito milhões de pessoas provavelmente terão contato com o mesmo passado apenas nas telas. Em vez de rejeitar essas obras - como muitos historiadores profissionais e jornalistas continuam fazer - como mera “ficção” ou “entretenimento”, ou se queixar das suas “imprecisões flagrantes”, parece mais sensato admitir que vivemos em um mundo moldado, mesmo em sua consciência histórica, pelas mídias visuais e investigar exatamente como os

filmes trabalham para criar um mundo histórico (ROSENSTONE, 2015, p. 28-29).

A linguagem condensada e metafórica de um filme que trabalha com uma temática histórica, porém acrescentando elementos ficcionais (como personagens e criações factuais), tem capacidade mais incisiva de ensinar *algo* a um público ou apresentá-lo a determinado discurso sobre o passado. O filme mira direto nas emoções de quem o assiste. É preciso aproximar-se do expectador fornecendo uma *imagem do passado* e atuando no nível da identificação pessoal com as personagens, fazendo com que se vivencie as experiências no nível psicológico:

A capacidade de suscitar emoções fortes e imediatas, a ênfase no visual e no auditivo e a resultante qualidade materializada experiência fílmica em que parecemos viver por meio dos acontecimentos que presenciamos na tela, são indubitavelmente, práticas que distinguem claramente o filme histórico da história impressa especialmente da história produzida por acadêmicos (ROSENSTONE, 2015, p. 34).

Marc Ferro (1992), ao referir-se às relações entre história e cinema trouxe a reflexão sobre a característica do discurso histórico em comparação com as narrativas cinematográficas. Para ele, o cinema nos seus primeiros tempos era desacreditado pela historiografia como fonte e visto como um discurso marginal ou anedótico:

O historiador não poderia se apoiar em documentos dessa natureza. Todos sabem que ele trabalha numa redoma de vidro: “Aqui estão minhas referências, aqui estão minhas provas”. Mas ninguém diria que a escolha desses documentos, a forma de reuni-los e o enfoque de seus argumentos são também uma montagem, um truque, uma trucagem. Basta se perguntar: com a possibilidade de consultar as mesmas fontes, será que os historiadores escreveram, todos eles, a mesma história da Revolução? (FERRO, 1992, p. 83-4)

Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz. Qual é a hipótese? Que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. E qual o postulado? Que aquilo que não aconteceu (e por que não aquilo que aconteceu?), as crenças, as intenções, o imaginário do homem, são tão História quanto a História (FERRO, 1992, p. 86).

Marc Ferro afirma que o filme não é apenas uma obra de arte, há sempre uma realidade que ele representa e que nem sempre há uma comunicação direta com tal realidade. Cabe ao historiador identificar o “não-visível através do visível” o que não é tão distinto de uma análise de documentos escritos produzidos em uma época e eleitos como fonte. Os filmes são portadores de *ideologias* manifestadas de maneira implícita ou explícita no decorrer da narrativa cinematográfica.



## 4.2 Animações

A animação nasceu concomitantemente aos primeiros momentos do cinema mudo no século XIX, na verdade ela é ainda anterior se considerarmos os brinquedos ópticos como o taumatrópio (1825), o fenaquistoscópio (1832), o praxinoscopio (1837), o cinetoscópio (1891) até a invenção do cinematógrafo (1895). Outro gênero da arte e da literatura que também está atrelado ao desenvolvimento da animação são as HQs (Histórias em Quadrinhos) mais especificamente os quadrinhos satíricos da imprensa diária no início do século XX. Não convém aqui elucidar a trajetória do gênero visto que não é o escopo para estas páginas, mas é importante assinalar que seu foco nas primeiras décadas do seu desenvolvimento, mais ou menos nos moldes que conhecemos era, especialmente, o público infantil, porém, na atualidade o seu público alvo é muito mais diversificado justamente porque as temáticas que são abordadas remetem a questões socioculturais e políticas mais complexas.

A meu ver, a animação não poderia se esquivar de um conteúdo ideológico mesmo que pretendesse a neutralidade. As ideologias perpassam toda a coesão de uma sociedade e influenciam seus produtos culturais. Nesta perspectiva, a animação é percebida como fonte histórica pois ela é produzida dentro de uma cultura, numa temporalidade e traz inexoravelmente construções, representações e imaginários que existem no âmbito dessa cultura. Especialmente no que concerne aos discursos sobre o passado, sobre fatos e personagens há construção de narrativas nos desenhos animados que frequentemente solidificam, por exemplo, a história eurocêntrica, os nacionalismos, a rejeição do “outro”, preconceitos raciais; ao passo que animações mais atuais trazem reflexões com intencionalidade de desmistificar preconceitos e apresentar outras visões sobre o passado apontando o protagonismo feminino e relações étnico-raciais através do tempo, por exemplo.

Na tese de Eunice Aita Isaia Kindel (2003), por exemplo, a autora aborda representações de gênero, sexualidade, raça, etnia, nação, classe social e natureza contidas em seis desenhos animados produzidos pelos estúdios Disney e Dreamworks e demonstra na sua análise que os desenhos animados carregam inexoravelmente reflexos da cultura que o produziu e fundamentalmente possuem uma intencionalidade pedagógica:

[...] as crianças não aprendem modos de ser homem, mulher, ou sobre o corpo, a vida e a natureza apenas na escola, como algumas correntes pedagógicas tanto enfatizam, pois o verdadeiro bombardeio que as representações construídas por várias instâncias da mídia fazem nas sociedades, acaba tendo um papel pedagógico bem mais ativo que o das tradicionais instituições de ensino (KINDEL, 2003, p. 30).

Kindel argumenta que na vertente dos Estudos Culturais os desenhos animados possuem essa característica pedagógica ampliada pois nela se assume que os desenhos

[...] têm atuado na produção de comportamentos, bem como as compreensões de mundo que os sujeitos possuem, além de participarem na produção dos próprios sujeitos, que neles aprendem, por exemplo, como ser mulher, como ser homem, como ser bonito, como ser vencedor, como ser herói. Cabe ressaltar, no entanto, que esses efeitos são resultado da interação, interrelação, convergência de representações construídas nesses vídeos, nos quais os personagens gordos, negros, pobres, velhos e mulheres dificilmente são heróis das histórias” (KINDEL, 2003, p. 48-49).

Ampliando esse raciocínio para uma relação com o ensino de história poderemos observar que alguns desenhos animados trazem representações sobre o passado que ora são imbuídas no pensamento dominante da época e na cultura em que foram produzidas, ora são narrativas sobre o passado produzidas no presente mas que trazem visões estereotipadas de fatos ou personagens considerados históricos. Há também animações produzidas mais recentemente cuja narrativa procura dialogar com discursos sobre o passado advindos de estudos focados na diversidade sociocultural, numa tentativa de abordagem da memória reivindicativa<sup>20</sup> que busca reparar os silêncios e as invisibilidades sofridas por determinados grupos em outro tempo.

A animação que aborda o passado traz, portanto, uma narrativa sobre ele. Cabe aqui uma breve discussão sobre a problemática da história escrita também conter elementos ficcionais, pois o discurso do historiador também pode ser entendido como perpassado pela imaginação histórica.

## 5. Percursos metodológicos

---

<sup>20</sup> HEYMANN, Luciana. O “devoir de mémoire” na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

### 5.1. O desafio de ensinar história para os sextos e sétimos anos e algumas considerações sobre aprendizagem histórica

A minha trajetória como professora de história por oito anos na rede pública municipal tem sido pautada em pensar estratégias de ensino que sejam mais eficientes para a aprendizagem histórica dos sextos e dos sétimos anos.

Quero acentuar aqui algumas especificidades desta faixa etária: são alunos em fase de adaptação à rotina dos anos finais do ensino fundamental, o momento em que as disciplinas são ministradas por professores de áreas específicas e não mais por um ou dois professores como era nos anos iniciais. As mudanças profundas tanto ditadas pelas transformações próprias da adolescência como a nova fase escolar estabelece uma maneira mais ansiosa e indisciplinada de lidar com as situações<sup>21</sup>. São os anos em que os professores relatam encontrar problemas de relacionamento, organização e comportamento em sala de aula<sup>22</sup>.

É um desafio aproximar os alunos do estudo da história de maneira eficiente e significativa considerando a complexidade dos conceitos e a consciência de que a aprendizagem deve ser um elemento de estímulo ao pensamento mais aprofundado sobre as sociedades, os processos, as rupturas e as continuidades. Desse modo, simplificações grosseiras no discurso do professor ou não considerar a necessidade de aprofundar o estudo dos conceitos pode ser prejudicial ao ensino-aprendizagem em história.

A peculiaridade do aluno de sexto e sétimo ano é um elemento de desafio para o trabalho docente no sentido de que nem sempre contamos com a produção textual de acordo com o nível esperado<sup>23</sup> ou mesmo a autonomia para se organizar como aluno. É preciso desenvolver formas de estimulá-los à expressão por produção

---

<sup>21</sup> Matéria da Revista Nova Escola sobre as dificuldades da transição e possíveis estratégias: <https://novaescola.org.br/conteudo/1769/novidades-da-serie>

<sup>22</sup> Artigo sobre pesquisa de Lilian Rute Souza Pereira da Silva intitulado “A relação entre indisciplina e violência escolar no sexto e no sétimo ano do Ensino Fundamental”: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes\\_pde/2012/2012\\_uem\\_ped\\_artigo\\_lilian\\_rute\\_souza\\_pereira\\_da\\_silva.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uem_ped_artigo_lilian_rute_souza_pereira_da_silva.pdf)

<sup>23</sup> Helenice Aparecida Bastos Rocha, em pesquisa intitulada *A escrita como condição para o ensino e aprendizagem de história* (2010), fez a análise dos dados retirados dos instrumentos de avaliação de desempenho formulados pelo MEC (Ministério da Educação) e constatou que três quartos dos alunos das escolas públicas, segundo dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 2005, não tinham ainda condições para ler e compreender com base na escrita e para escrever ao completar a 4ª série (agora 5º ano).

de texto, artística e oralmente. Isso demanda tempo tanto para o planejamento quanto para a prática no decorrer das aulas. É importante o entendimento de que a alfabetização é um *processo* e dentro dele não podemos nos preocupar apenas com *ensinar a nossa disciplina*, muito do processo de ensino-aprendizagem se vale de escolhas didáticas do(a) professor(a), estratégias e métodos que considerem a especificidade dos seus alunos (ROCHA, 2010).

Expostas, então, as condições de ensino-aprendizagem e as características gerais dos alunos de sexto e sétimo ano é preciso pensar especificamente a aprendizagem histórica na sua complexidade.

Arthur Chapman considera que para a aprendizagem histórica ser significativa é preciso compreender e desenvolver aspectos importantes constitutivos do pensamento histórico e isso envolve fundamentalmente o entendimento pelos alunos do que é o *argumento histórico*:

Understanding history does not just involve understanding perspectives, or understanding the concepts, questions and practical interests that people bring to the study of the past, therefore: understanding history also and inevitably means understanding historical argument (CHAPMAN, 2011, p. 97).

Para ele, o(a) aluno(a) entenderá uma conclusão sobre algo a partir do momento em que ele aprende a desmembrar o argumento que levou àquela conclusão e de que modo as proposições se encaixam. Não apenas internalizá-la e reproduzi-la. Dessa maneira, uma evidência poderá suscitar interpretações plurais possíveis e os alunos terão meios para avaliar as premissas quanto a sua plausibilidade e sustentação.

A meu ver, isso vem ao encontro do que já foi pensado aqui quanto à interpretação de fontes históricas e leitura crítica de mídias no ensino de história. Aprender história não é sobre reproduzir em maior ou menor medida um discurso sobre o passado e sim sobre aproximar-se do campo de conhecimento na sua complexidade e compreender que os discursos são plurais, política e ideologicamente posicionados, permeados de representações e imaginários, porém, não centrados no âmbito da heurística.

É importante mencionar a conclusão de Chapman sobre a importância de entender o argumento histórico como preponderante para a aprendizagem em história: tratar a história como meramente uma questão de opinião é banalizá-la.

Taking history seriously involves understanding that history is about argument. You may be entitled to your opinion but there is no reason why I should respect your argument. I should of course respect your right to argue and the only way to truly respect that is to argue with you in a focused and logical way. In at least one sense, taking the perspective of the other seriously must mean being prepared to analyse it robustly and challenge it using logical means (CHAPMAN, 2011, p. 105).

Jörn Rüsen, mesmo ressaltando a escassez de fundamentação para uma teoria sistemática do aprendizado histórico, arrisca-se a afirmar que o este pode ser compreendido como “um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN In SCHIMIDT et al., 2010, p. 43).

A aprendizagem histórica, não é, no entanto, um processo apenas cognitivo. Ela é entendida por Rüsen como “um fator de orientação cultural na vida prática humana” (RÜSEN In SCHIMIDT et al., 2010, p. 43) que também é determinado

[...] através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses. A seus resultados pertence, conseqüentemente, não somente uma competência para a interpretação do passado humano como história, mas também se distinguem a competência estética, a qualidade e a particularidade do passado em sua singularidade e diversidade de circunstâncias presentes, e a competência prática de empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente (RÜSEN In SCHIMIDT et al., 2010, p. 44-5).

Rüsen defende que a experiência, a interpretação e a orientação são as três dimensões da aprendizagem histórica no sentido de que conciliadas e integradas elas têm o potencial de proporcionar uma aprendizagem histórica em que os estudantes não vão apenas absorver orientações fixas ou dogmáticas, tampouco pensar a história apenas na sua dimensão subjetiva, mas desenvolver a habilidade de dar significado à história e orientar a vida prática de acordo com a experiência histórica.

Dentro dessa perspectiva, podemos delinear um processo bastante complexo que a meu ver só pode ser atingido satisfatoriamente se houver um trabalho sistemático, no qual o professor esteja consciente de que a aprendizagem histórica está ligada substancialmente ao desenvolvimento da habilidade de fazer leituras críticas e fundamentadas de diferentes discursos, narrativas e representações. Ela é também subjetiva e ligada a processos mentais que variam de aluno para aluno de acordo com suas referências e experiências. No caso deste trabalho, enfatizo toda a

bagagem de imagens e representações que os alunos podem trazer e de que forma dialogam neste processo de aprendizagem.

## 5.2. Como investigar?

Investigar representações e processos mentais de construção de imaginação histórica se apresentam de maneira bastante complexa, sobretudo, considerando que a pesquisa se desenvolveu a partir de produções de alunos que têm em média doze anos de idade. É preciso considerar as maneiras de expressão que serão mais profícuas para eles e ser empático quanto às etapas diversas que se apresentam no desenvolvimento da linguagem e interpretação. Dessa forma, a investigação por aplicação de questionário somada à produção de desenho, me pareceu mais adequada para que eles possam produzir qualitativamente de acordo com os próprios processos cognitivos. Defini cinco perguntas e uma proposta de desenho para cada um dos questionários:

### *Questionário aplicado ao Sexto Ano A – História Antiga*

#### **Sexto ano**

#### **Conteúdo: História Antiga**

#### **Questionário para mapear referências de produtos culturais na construção de conceitos<sup>24</sup> e imaginação histórica**

- 1 – Você costuma assistir filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas com a temática da História Antiga? Dê exemplos.
- 2 – Você consegue identificar referências aos povos antigos dentro de filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas com temas diversos? Dê exemplos.
- 3 – Como são, na sua percepção, os povos da antiguidade retratados nos filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas?
- 4 - Faça um desenho representando um povo ou mais povos da antiguidade (folha anexa).

<sup>24</sup> Inicialmente, a pesquisa também se direcionava a identificar construções de conceitos históricos, porém, por sugestão do orientador e da banca de qualificação, optei por delimitar mais o foco da análise.

5 – Se houve, quais foram as suas referências de filmes, séries, desenhos animados e /ou telenovelas para fazer este desenho?

6 – Em sua opinião, essas produções representam a verdade sobre o passado? Explique sua resposta.

*Questionário aplicado ao Sétimo Ano A – História da Europa Medieval*

**Sétimo ano**

**Conteúdo: História da Europa Medieval**

**Questionário para mapear referências de produtos culturais na construção de conceitos e imaginação histórica**

1 – Você costuma assistir filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas com a temática da História da Europa Medieval? Dê exemplos.

2 – Você consegue identificar referências aos povos da Europa Medieval dentro de filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas com temas diversos? Dê exemplos.

3 – Como são, na sua percepção, as sociedades da Europa na época medieval retratados nos filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas?

4 - Faça um desenho representando um cenário ou paisagem da Europa Medieval. (Folha anexa)

5 – Se houve, quais foram as suas referências de filmes, séries, desenhos animados e /ou telenovelas para fazer este desenho?

6 – Em sua opinião, essas produções representam a verdade sobre o passado? Explique sua resposta.

Formulei as perguntas o mais claras e detalhadas possível de modo que pudesse, em primeiro lugar, identificar quais mídias efetivamente os alunos consomem dentro das temáticas propostas e, conhecendo-as, também pudesse entender relações que porventura estivessem intrincadas nos processos de aprendizagem deles. Em segundo lugar, procurei identificar se os alunos tinham já construído *gatilhos mentais* que remetessem a povos e períodos históricos através de representações e imaginários. Em terceiro lugar, busquei elementos constitutivos de imaginação histórica sobre os povos dos períodos abordados de modo que os alunos

me descrevessem com detalhes a forma como os produtos culturais midiáticos que eles consumiam retratavam os povos, as épocas, os espaços, as relações sociais no nível cotidiano e as possíveis noções que delineavam conceitos mais complexos mobilizados para categorizar aquelas abordagens. Em quarto lugar, busquei que os alunos me explicassem o seu entendimento sobre verdade e ficção contidos naqueles discursos.

O desenho foi, neste processo, uma estratégia de abrir para formas de expressão que fossem além da escrita e obter certa *projeção* do pensamento que julguei ser prolífica. O desenho envolve criatividade e complexos processos cognitivos que, naquele momento do desenvolvimento da linguagem escrita e interpretação dos alunos, seria um importante aliado como complemento, além de criar uma atmosfera que tirasse o “peso” de estar respondendo um questionário complexo para a pesquisa da professora. Nas relações cotidianas de sala de aula, o ambiente de diálogo mais ou menos descontraído, dependendo dos momentos de evolução da aula, é mais fértil para a manifestação espontânea dos alunos. De modo conciso, elaborei a proposta de questionário pensando nas formas como meus alunos poderiam se expressar o mais detalhadamente possível e sem serem pressionados em demasia.

A aplicação dos questionários e solicitação de desenhos foram realizadas em duas turmas: uma de sexto ano e uma de sétimo ano. Através de aula expositiva os alunos foram apresentados, de maneira geral, aos conteúdos que foram especificamente abordados para a realização da pesquisa. Os questionários se pautaram no mapeamento de referências fílmicas (cinema e animação) e televisivas que eles tenham ou não sobre História Antiga no sexto ano e sobre Europa Medieval no sétimo ano. Os desenhos foram produzidos com o mesmo objetivo, mas por outro enfoque a fim de oportunizar outra forma de expressão para além da palavra escrita.

Para a análise dos dados ainda a ser realizada em etapa posterior foram utilizadas as seguintes categorias:

- a) A noção de temporalidade contida nas produções escritas e artísticas e sua equivalência com o período histórico;
- b) O ponto de vista histórico e ideológico a que se pauta a produção do aluno considerando características como eurocentrismo, visões religiosas, classificações hierárquicas, generalizações, noções geográficas, maniqueísmo histórico e nomenclaturas;



- c) O levantamento de efetivas referências a filmes, animações, telenovelas e outros produtos midiáticos específicos;
- d) A construção dos conceitos de verdade e ficção no conhecimento histórico;
- e) Carência ou abundância de referências a determinado recorte temporal e espacial e suas características;
- f) A interpretação subjetiva do aluno a partir dos discursos midiáticos.

Os conteúdos foram escolhidos primeiramente a partir do próprio plano de estudos do sexto e do sétimo ano e por duas razões específicas pensadas a partir da minha experiência como professora de história:

- a) Os alunos do sexto ano costumam fazer referências a conteúdos midiáticos quando são aproximados a temas relacionados à História Antiga especialmente a partir de telenovelas e cinema Hollywoodiano de ampla divulgação e normalmente é preciso ressignificar algumas construções que se imprimem no imaginário deles;
- b) Quando o sétimo ano é aproximado do conteúdo da Europa Medieval também faz o mesmo percurso que o sexto com relação à História Antiga, inclusive reproduzindo visões romantizadas sobre a Idade Média e/ou o estereótipo da “Idade das Trevas”, inserindo elementos fantásticos como dragões, magos ou bruxas. Uma das perguntas que mais costumo ouvir é: “é verdade que na Idade Média ninguém tomava banho?”.

## **6. Mergulho nas representações e imaginários**

### **6.1 Relato e considerações gerais a partir da coleta de dados**

Apresento aqui um relato sobre como foram os procedimentos metodológicos na prática e uma análise geral das respostas aos questionários divididas entre as três aplicações (sobre história antiga no sexto ano e sobre história medieval no sétimo ano).

Como não há necessidade de identificação dos alunos e alunas no que concerne a esta pesquisa, optei por nomeá-los genericamente como “aluno 1, aluno 2, aluno 3” e sucessivamente até a totalidade das respostas por turma. Perguntas às

quais os alunos e alunas deixaram sem responder, desenhos aleatórios apenas para não deixar o espaço em branco, respostas ilegíveis ou respostas em que os alunos se afastaram do objeto da pergunta foram desconsideradas por questão de espaço e objetividade.

O primeiro dia de aplicação dos questionários deu-se em 03 de outubro de 2017, das 8h às 9h30min na Turma 6º ano A. Antes da aplicação foi preciso situá-los no tempo e conceituar a história antiga a partir dos processos históricos que já havíamos abordado em conteúdos anteriores (como o que chamamos de Período Neolítico e o desenvolvimento da agricultura e domesticação de animais em diferentes espaços geográficos seguido do surgimento de cidades). Essa parte tomou os primeiros vinte minutos de aula que se inicia às 07h40min. No diário de campo anotei:

O momento de aplicação foi bastante interessante porque os alunos se sentiram motivados a responder os questionários, [...] se tratava de algo interessante para eles. Em dado momento eu tive que intervir porque eles começaram a deixar o questionário de lado para relatar uns aos outros roteiros de filmes que haviam assistido (também novelas, desenhos animados e jogos de videogame). Em todo o tempo os alunos estiveram muito solícitos e interessados. Alguns me chamavam para contar e sugerir filmes ou desenhos animados (Diário de Campo, 03/10/2017).

As dúvidas dos alunos também foram constantes durante todo o tempo de aplicação dos questionários. Aqueles que não conseguiam fazer relações com mais facilidade sentiram-se angustiados e por muitas vezes vieram me perguntar se “perderiam nota” por não responder algo mais elaborado do que estavam conseguindo escrever ou desenhar. Apressei-me em tranquilizá-los embora enfatizasse a importância de contribuir para a pesquisa. Os alunos já vêm de uma trajetória de pesquisa, pois uma das suas disciplinas escolares - a Articulação dos Saberes - é centrada na iniciação científica e estímulo à pesquisa como método de ensino-aprendizagem então, eles sempre se mostram compreensivos porque também passam pela mesma experiência nas suas pesquisas.

Na manhã de 06 de outubro de 2017, tivemos o segundo dia de aplicação dos questionários na turma 7º ano A. Os alunos não precisaram de nenhuma introdução ao conteúdo. Estavam ansiosos por começar e não me deixaram falar muito. Anotei no Diário de Campo que os alunos “já puderam responder tão logo eu solicitei que respondessem aos questionários. Houve algumas confusões quanto à temporalidade, mas a maioria respondeu bem ao enunciado” (Diário de Campo, 06/10/2017).

A turma tem a característica de ser muito detalhista e irrequieta. Frequentemente os alunos estão interessados em debater sobre variados assuntos normalmente relacionados à política e sociedade, por vezes, é preciso algum esforço para trazê-los de volta ao tema inicial da aula e mediar um debate que fique mais profícuo. Sendo assim, não houve tempo hábil para terminarmos durante nossos dois períodos e só pudemos concluir na terça-feira seguinte nos períodos de Língua Portuguesa, gentilmente cedidos pela professora regente.

A começar pelo questionário aplicado ao *sexto ano A*, insiro aqui as respostas e desenhos que apresentaram aspectos gerais relevantes para esta pesquisa mantendo a escrita dos alunos e alunas:

## 6.2 Sexto ano A – História Antiga

*1 – Você costuma assistir filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas com a temática da História Antiga? Dê exemplos.*

Como resposta a esta questão, os alunos citaram tudo que eles acreditavam que se tratava de *História Antiga*, em parte porque este é um conceito amplo no entendimento deles e pode significar qualquer período da história anterior ao presente. No entanto, constatei que afora as citações de episódios de séries desenhos animados os quais era mais difícil especificar, as demais são de produtos culturais midiáticos cuja temática tinha relativa aproximação com o estabelecido como História Antiga Oriental e Ocidental. É importante mencionar aqui o entendimento de que a divisão em categorias da narrativa sobre o passado é um produto de um *discurso* específico, o qual visa elaborar uma *ordem do tempo* para que os eventos passados sejam inteligíveis *para determinada narrativa*. A periodização tradicional da história é um construto de uma compreensão de história linear cujo direcionamento é *eurocentrado*. Como se uma periodização que parece mais apropriada para uma história geral (ou generalizante) fosse aplicável a todos os povos e apontasse para estes a direção a que os processos históricos deveriam convergir, me refiro aqui à história permeada pela a ideia de *progresso*. É problemático estabelecer o momento em que um processo histórico termina e outro começa visto que as “rupturas” se dão em algumas perspectivas e não em outras. Da mesma forma, a ideia de progresso

exclui ou secundariza a pluralidade de experiências no tempo. Há, enfim, uma discussão bastante fértil sobre a história e as temporalidades no âmbito da historiografia e dialogicamente com a história ensinada, esta última que é o foco maior neste trabalho<sup>25</sup>.

As referências aos produtos midiáticos se centraram mais expressivamente em filmes e telenovelas que abordavam as histórias bíblicas como *Os dez mandamentos* (filme e telenovela homônima produzidos pela TV Record) e produções sobre a mitologia grega como a saga *Percy Jackson* (série literária adaptada para o cinema). São produções recentes e de ampla divulgação. Outras referências foram de animações em episódios dos quais, de modo geral, os alunos e alunas apenas puderam citar os nomes, sem especificar ou descrever em que aspecto ela se relacionava com a história antiga.

As principais referências nas quais identifiquei distanciamentos em menor ou maior medida com a temporalidade histórica tradicional - a respeito do conceito de *História Antiga* - foram a Série *Vikings* (oferecida pela plataforma Netflix) que se ambienta na Alta Idade Média, a animação *The Flintstones* que se refere aproximadamente ao Período Neolítico, a série *Vampire Diaries* que se passa no tempo presente (embora traga algumas alusões ao século XIX) e os filmes *As crônicas de Nárnia* (adaptação a partir dos livros) que faz alusão à Idade Média europeia em alguns aspectos. Alguns alunos citaram episódios eventuais de séries de desenhos animados onde eles afirmavam conseguir captar elementos característicos do que eles distinguiam como *história antiga*. De modo geral, pude constatar que o conceito previamente construído pelos alunos, salvo raras exceções, se afastava pouco daquele comumente estabelecido pela temporalidade tradicional variando entre o Neolítico e a Alta Idade Média.

---

<sup>25</sup> Paul Ricoeur em *A memória, a história, o esquecimento* (2007), ao tecer considerações sobre o tempo histórico, menciona que o conceito de *épocas*, “é talvez o mais perturbador, na medida em que parece superpor-se à cronologia para recortá-la em grandes períodos. Assim continuamos, no Ocidente, a dividir o ensino da história e até da pesquisa entre Antiguidade, Idade Média, Tempos Modernos, mundo contemporâneo” (RICOEUR, 167, p.167). Também o conceito de *períodos*, para ele, não parece ser adequado para superar o entendimento da história como cíclica ou linear. Ao mesmo tempo, fazer história sem periodização seria retirar dela todo o *horizonte de expectativa* (ideia emprestada de Koselleck) e, sendo assim, o mais interessante seria preservar o rastro das concepções de tempo cíclico ou linear, tempo estacionário, declínio, progresso e integrá-lo a um universo simbólico do conhecimento histórico.

Aluno 1: Sim eu assisto a série Vikings que demonstra como eles vivem, eles moram em casas de madeira e telhados de palha, eles tem um barqueiro que constroe<sup>26</sup> barcos que são capases de navegar em rios e em alto mar. Eles tinham uma ferramenta a “bussola”, que os leva para o Oeste. Eles ainda são meio primitivos, usam arco e flecha, montavam acampamentos mais ou menos bons. Mas na hora da luta eram muito bons.

A resposta do aluno 1, apresenta a série Vikings que se ambienta na Alta Idade Média, segundo a temporalidade tradicional, como um produto cultural que aborda a antiguidade. O aluno também consegue identificar elementos que comporiam a paisagem de um vilarejo Viking, elementos de seu cotidiano e tecnologia, a característica de ser um povo voltado para a guerra e provido de conhecimentos náuticos. Esses aspectos são constitutivos da imaginação histórica comumente construída sobre este povo. A inserção da palavra *primitivos* no discurso do aluno é característica de uma visão de classificação hierárquica dos povos, são tomadas as armas (*arco e flecha*) e as habitações (*acampamentos mais ou menos bons*) para classificar o povo como sem *avanço tecnológico* suficiente para adentrar outra categoria acima.

A maior parte das referências apontadas pelos alunos está centrada em produções midiáticas que abordam as histórias bíblicas como a telenovela e o filme *Os dez mandamentos* (2015 e 2016 respectivamente), o filme *Noé* (2014), “Moisés”, na verdade, (*Êxodo: Deuses e Reis*, 2014) e *O rico e Lazaro* (telenovela de 2017). A imaginação histórica dos alunos e do seu contexto familiar sobre a antiguidade é predominantemente pautada por um direcionamento religioso cristão. Outras referências mais constantes são relativas ao Egito Antigo e à mitologia grega, mais precisamente pelos filmes *A múmia* e a saga *Percy Jackson* (filmes adaptados a partir dos livros):

Aluno 2: Não eu não tenho costume de assistir filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas com o tema História Antiga. Exemplos: A múmia, 300, Thor, Vikings, Percy Jackson, Hércules, Pateta faz história.

Aluno 3: Eu já assisti o filme dos Dez Mandamentos e a série da Record um pouco.

Aluno 4: Eu não costumo assistir muitas novelas e filmes mais algumas coisas que eu me lembro são alguns desenhos como os “Flistons”, Irmão do Jorel e os Minions e outros que eu não lembro o nome também tem vários seriados como Chaves e Chapolin e etc.

Aluno 5: Sim, mas até agora olhei só os Dez Mandamentos, Percy Jackson e a Arca de Noé.

<sup>26</sup> Optei por manter a escrita original das respostas dos alunos e alunas.

Aluno 7: Sim. Eu olho as vezes como Os dez mandamentos, a Múmia, Scooby Doo, Percy Jackson, Sr Pibory e Sherman, José rei do Egito, Hércules.
Aluno 8: Eu vi uma novela que falava sobre Hebreos e deus, o nome da novela é os Dez Mandamentos.
Aluno 10: Sim eu olho tudo um exemplo é os dez mandamentos ele é bem antigo ele é falado sobre um faraó que mata um ebreo e depois disso ele tenque fugi então no que ele foi a viagem ele conheceu uma mulher e com esta mulher ele se casou e voltou para sua terra e joga as sete pragas.
Aluno 11: Sim, os Dez Mandamentos.
Aluno 12: Sim, Percy Jackson e o ladrão de raios é um filme onde conta e mostra deuses, e coisas da história antiga. Como poceidon, medusa e outros.
Aluno 13: Sim, 10 mandamentos, Pica Pau, Meu Malvado favorito, Scooby Doo, a múmia.
Aluno 14: Sim, os dez mandamentos.
Aluno 15: Eu assisto mas são poucos alguns exemplos são The Vampire Diaries, A múmia, The Simpsons, Percy Jackson, Monter High, o jogo Stoneage Sam, um texto que explica a pré historia do Brasil, Período Neolítico Paleolítico, primeiros povoadores da América, Scooby Doo.
Aluno 16: Sim , os dez mandamentos, o Chapolin Colorado e os Flinstons.
Aluno 18: Eu vi os dez mandamentos Pibare e Cherman, Parsi Jackson filho de Deus, Ercoles e Dalila, os mínios, Tor e Narnia.
Aluno 20: Hercules: ele tinha que conprir 12 desafios para ser livre. Chapolin: ele tinha que salva as pesso que dizia quem poderá me salvar. Lazaro e o rico: fala sobre Hebreus.
Aluno 22: Sim como Noé, os Dez mandamentos, Moises e etc.

2 – *Você consegue identificar referências aos povos antigos dentro de filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas com temas diversos? Dê exemplos.*

Neste conjunto de respostas os alunos tentaram esmiuçar e explicar as referências citadas anteriormente. Ao mesmo tempo, parte das repostas apenas se restringiu a repetir o que foi citado na resposta à pergunta anterior.

Aluno 1: Sim como os flinstones que tem “referencia” com os homens primitivos. Scooby Doo que conta sobre múmias e coisas de monstros. Piboy e Cherman que eles viajam no tempo e vam para o Egito.
---

Em outra resposta do aluno 1 a palavra *primitivos* é usada para caracterizar as pessoas de determinado período histórico. A série de animação *The Flinstones* (1960 – 1966), adaptada também para o cinema, se ambienta aproximadamente no Período Neolítico – conforme a periodização tradicional da história. A série é emblemática no que concerne à sobreposição de elementos de temporalidades diferentes: a organização da sociedade, o sistema político, o sistema econômico, as relações de trabalho, a cultura geral; remete a sociedades ocidentais no *tempo presente*; a

tecnologia remete à antiguidade e seres humanos são retratados como contemporâneos aos *dinossauros*. Quando o aluno se refere a outras duas animações (*Scooby Doo* e *As Aventuras de Peabody e Sherman*) o foco está em elementos que ele consegue identificar sobre o Egito Antigo. O imaginário construído sobre a antiguidade egípcia se relaciona muitas vezes com o estranhamento ao deparar-se com os resquícios de *outra religiosidade* cujas características se afastam do que é *nosso*. A mumificação, uma técnica de preservação dos corpos que se embasava em crenças a respeito da vida após a morte, para nossa cultura acaba tendo um tom de *desvio* ou mesmo *monstruosidade*, sendo tema recorrente em narrativas de terror (livros, filmes, revistas em quadrinhos, desenhos animados). O aluno 19, por exemplo, cita um episódio da série mexicana *Chapolin Colorado* (nome no Brasil), cuja narrativa induz a ideia de que a pirâmide egípcia é perigosa e que as pessoas devem ser salvas dela (ou que devem ser salvas das pessoas que porventura se acercam da pirâmide):

Aluno 19: Sim O Chapolim tem um episódio que ele entra dentro de uma piramede para salvar as pessoas dela. No dez mandamentos mostra que as pessoas negras eram escravizados e pegavam as crianças desde pequenas para trabalhar como escravos.

Na mesma resposta, outro aspecto a ressaltar é a maneira como o aluno insere a frase “*as pessoas negras eram escravizados*”. Está assentado no imaginário do aluno que a escravidão foi uma condição das pessoas negras independente do tempo e do espaço, mesmo que o filme citado não passasse esta ideia, e, de outra maneira, também parece estar construído que os egípcios não são as pessoas negras, *eles são os que escravizam as pessoas negras*. De acordo com G. Mokhtar e J. Vercoutter, na Introdução Geral do segundo livro da coleção História Geral da África (2010), não é uma tarefa fácil definir um pertencimento étnico-racial aos egípcios antigos visto que o povoamento do Vale do Nilo se deu de forma gradativa e diversa. É mais provável que, por aspectos como as características geográficas, as relações comerciais e as migrações, estejamos falando de um povo muito mais miscigenado. Embora, ainda segundo os autores, seja mais provável a predominância de uma estirpe africana mais escura ou mais clara dependendo da região habitada:

No entanto, um fato é inegável: a presença persistente, no Egito e na Núbia, de um determinado tipo físico que não se poderia definir como raça, uma vez que, conforme seja encontrado no Alto Egito ou no Baixo Egito, apresenta características ligeiramente diferentes. De cor mais escura no sul que no

norte, esse tipo é, de maneira geral, mais escuro que no resto da bacia mediterrânea, incluindo o norte da África. O cabelo é preto e encaracolado; a face, arredondada e imberbe, era, no Antigo Império, ornada às vezes por um bigode. Em geral bastante esguio, é o tipo humano que conhecemos através dos afrescos, baixos relevos e estátuas dos faraós; não nos devemos esquecer de que se tratava efetivamente de retratos, tal como exigiam as crenças funerárias dos egípcios, já que era o próprio indivíduo, e não uma noção abstrata, quem sobrevivia à morte (MOKHTAR; VERCOUTTER, XLIX, 2010).

Não obstante, a representação mais comum dos egípcios antigos nas mídias é de um povo de pele clara<sup>27</sup>. Na referência citada pelo aluno (o filme ou a telenovela *Os dez mandamentos* ambos produzidos pela Record TV), os egípcios são representados como geralmente brancos<sup>28</sup>.



Imagem 3: Telenovela “Os dez mandamentos” (2015) – Record TV

Aluno 4: No desenho “Minions” eles viajam para o deserto e lá eles encontra uma pirâmide e encontram egípcios e também vestem roupas mais diferentes.
Aluno 10: Sim tem uns desenhos que aparece as criança brincando de vestir de faraós o desenho é Ermão do Jorel ou temo filma da Múmia.
Aluno 11: Sim pois nos Dez Mandamentos os egipsios maltratam os hebreus.
Aluno 13: Sim, Pica Pau eles vão nas pirâmides em busca do tesouro scooby doo aparece numa cidade que tem pirâmides.
Aluno 14: Sim na novela Os dez mandamentos da pra indentificar que os egipsios mastratavam muito os hebreus e que alguns decidiram ir para o que eles chamavam de terra prometida.
Aluno 17: Sim, nas múmias consegue indentificar pelas faixas amarradas pelo corpo.

<sup>27</sup> Os exemplos são abundantes desde o remoto filme Cleópatra de 1912, dirigido por Charles L. Gaskill, passando pelo clássico Cleópatra de 1963, dirigido por Joseph L. Mankiewicz. E, é mais importante mencionar aqui os filmes mais recentes, aos quais os alunos têm maior possibilidade de acesso como, por exemplo, A múmia (1999) e suas sequências; Os dez mandamentos (2016) e Deuses do Egito (2016).

<sup>28</sup> Ver artigo de Pedro Alvarenga e Thayná Trindade publicado em 11/04/2016 no Portal Geledés: <https://www.geledes.org.br/o-embraquecimento-historico-do-egito-antigo/>



Aluno 20: Os simpsons: aparece Homer Simpsons vistido de Deus. O gladiador: fala sobre um homen que queria se vinga do rei de Grécia [riscado Roma] por que ele mato o pai a mulher e o filho.

Aluno 21: Já nas novelas é um filme Egito eu vou descrever “ele era um menino e uma Irma ele já pequeno ele tinha que governar mas já quando era pequeno avia uma briga entre ele e um rapas, depois de grande e via uma guerra e ele se perdeu na guerra e pensaram que ele morreu mas não.

Aluno 23: Sim em novelas e desenhos animados podemos observar objetos antigos como vazos produzidos com seramicas.

Os elementos que compõem o sistema de representações e a imaginação histórica dos alunos estão centrados em construções arquitetônicas, vestuário e alguns objetos específicos que os remetem ao passado de um povo, em especial neste caso, os egípcios antigos. É recorrente a menção às pirâmides e a ideia de que representam algo obscuro, que inspire medo ou perigo e ao mesmo tempo também a tesouros e mistérios. O uso da palavra *antigo* parece ser empregado no sentido de *característica*, como se fosse algo próprio do objeto e não do tempo passado no qual tal objeto foi originalmente empregado:

Aluno 15: Sim, pois antigamente as coisas eram bem diferentes e podemos perceber facilmente porque neles normalmente tem umas roupas bem antigas, casas antigas, culturas, modos de viver, regras.

Nas respostas dos alunos 11, 14 e 17 é possível verificar a construção de uma visão *maniqueísta* da história opondo hebreus e egípcios como é possível verificar nas narrativas bíblicas que são consumidas mais frequentemente na forma de produtos midiáticos no contexto familiar. A imaginação sobre os egípcios antigos os constrói como essencialmente maus, que escravizam inclusive as crianças e maltratam os hebreus. Também são místicos ou exóticos e essa obscuridade entranha-se no seu *legado* (resquícios arquitetônicos, objetos misteriosos, múmias, etc.). Sobre isso, é importante lembrarmos o que Edward W. Said<sup>29</sup> argumenta em sua obra *Orientalismo* sobre a invenção do Oriente pelo Ocidente. O interesse pelo oriente seria um artifício de legitimação do poder hegemônico do ocidente visto que as narrativas são de fascínio e curiosidade pelo Outro, estranho e exótico, fora do conceito de *normalidade*. Uma visão essencialmente etnocêntrica. Esta perspectiva

<sup>29</sup> SAID, Edward W. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

que, de certa forma, desumaniza o outro, se irradia na ideia geral de povos do oriente no tempo e no espaço. Esta construção cultural do ocidente se reflete na produção midiática sobre o oriente não só dos egípcios antigos mas dos povos orientais de modo geral<sup>30</sup>.

Sobre o etnocentrismo, um tema caro à Antropologia, Everardo P. Guimarães Rocha argumenta que se trata de “[...] uma visão do mundo onde nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência” (ROCHA, 1988, p. 5) e as implicações imediatas da visão etnocêntrica sobre as representações do outro. A primeira manifestação do etnocentrismo se dá através do choque cultural, ou seja, quando nos deparamos com o outro e suas respostas à realidade diferentes das nossas. Segundo o autor, o choque cultural ocasiona uma crise de valores em que a primeira reação é considerar que o outro está errado: “O grupo do ‘eu’, faz então, da sua visão a única possível [...]. O grupo do ‘outro’ fica, nessa lógica, como sendo engraçado, absurdo, anormal ou ininteligível” (ROCHA, 1988, p. 5). O etnocentrismo não é exclusivo de uma sociedade, embora no nosso caso, a atitude etnocêntrica tenha se manifestado de forma colonizadora e destrutiva, sobretudo, na forma do eurocentrismo. O etnocentrismo tem a característica de retirar o espaço de autonomia do outro para falar sobre si mesmo o que permite a manipulação da visão sobre ele das mais diversas formas.

Apenas um aluno referiu-se à história antiga usando como exemplo uma telenovela ambientada no Brasil recém-independente de Portugal (*Novo Mundo*, 2017). A noção de história antiga é aqui arrolada por uma ideia de que todo o tempo histórico antes do presente se configura em *antiguidade*. Porém, como é um caso relativamente isolado, se pode dizer que os alunos já têm uma noção básica do *período histórico* tratado.

Aluno 12: Novo mundo é uma novela onde aparece sobre as histórias antigas, como independência do Brasil, usavam muito os negros para serem seus escravos.

---

<sup>30</sup> O documentário *Filmes Ruins, Árabes Malvados* (Reel Bad Arabs), 2006, dirigido por Jeremy Earp e Sut Jhaly, por exemplo, aborda a construção do estereótipo negativo do árabe pelo cinema hollywoodiano através do tempo.

3 – Como são, na sua percepção, os povos da antiguidade retratados nos filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas?

Durante a aplicação do questionário, esta pergunta foi a que mais suscitou dúvidas para interpretá-la. A solução que encontrei para ajudá-los a responder foi instigá-los a dar “características” dos povos da antiguidade em filmes, séries, desenhos animados e telenovelas. O resultado foi uma ênfase à característica de serem os povos da antiguidade “guerreiros”, “agressivos” ou “gananciosos” e a observação das diferenças sociais relatando as condições díspares de vida das pessoas. Os estranhamentos quanto à religiosidade, vestimentas, costumes e algumas comparações com a atualidade também foram recorrentes.

Aluno 2: Os povos da antiguidade são retratados como maus, cruéis, guerreiros, invejosos e às vezes como legais, divertidos.
Aluno 3: Alguns malvados, outros bons trabalhadores, também teve muita pobreza assim como teve muita riqueza e muita guerra.
Aluno 6: As pessoas que eu vi no filme elas era, muito agressivas porque era muita guerra.
Aluno 7: Eles eram gananciosos tinha traição, guerra, amor, amisadi, raiva.
Aluno 10: No eu assisti eu posso ve que os povos do Egito tem uns que moram em castelo e usam jóias, já outras eles moram em casas simplis e trabalham como escravo.
Aluno 11: Pobres, alguns moram na rua e passam fome.
Aluno 13: eles podem ser do bem do mal, exibidos mesquinhos pobres ricos.
Aluno 14: São cheio de regras alguns povos tinha que fugir eram muito presos e etc. hoje em dia é muito diferente de antigamente.
Aluno 15: No jogo Stoneage Sam o Sam usa roupas feitas de pele de animal fazia suas próprias ferramentas coletando recursos, faz armadilhas para matar os mamutes e alimentar a sua família moran, em uma caverna, fazem pinturas rupestres e fazem fogo para se proteger do frio e a comida.
Aluno 18: Nos Dez Mandamentos os ebreus uzão roupas mas sinples e adoram muito a Deus e são muito cinples e os egipesos só uzão seda e não sai no escuro sem a proteção de Rá.
Aluno 20: ropas de pano tinham muito ouros tinha casa de areia etc.
Aluno 21: Eles Sam esquisitos no fime que eu vê eles eram bem esquisito ma legal eles era casado mo rei era casado com sua lrma eles nomca tocou um o outro.
Aluno 22: Casas de barro, roupas de couro de animais, tinham reis governantes, tinha escravos, era tudo feito com as mãos.
Aluno 23: No filme que eu olhei tinham piquenas aldeias e la assim como tinham pesoas boas tinham pesoas ruins que não se emportavam com as pesoas.
Aluno 25: usam outros tipos de roupas as casas são diferentes as pesoas tinhão outro pensamento etc.

Quatro alunos desviaram-se da percepção sobre a temporalidade tradicional. O aluno 12 seguiu descrevendo o que ele observou na referida telenovela que abordava o Brasil no Primeiro Império:

Aluno 12: Pelo que eu acisti deu para perceber que os escravos não tinham uma vida muito boa, viviam muito machucados e moravam em casas muito simples as roupas delas na época eram bem diferente das nossa as mulheres usavam mais vestidos e os homens botas, blusas e calças e a maioria dos homens tinham barbas.

Dois alunos escreveram sobre o Paleolítico e mídias que porventura tenham consumido explorando a temática - como um jogo online que utilizei como recurso didático em aula anterior<sup>31</sup> - e apenas um aluno descreveu como era a vida dos judeus no campo de concentração representada no filme (feito a partir de livro homônimo de autoria de John Boyne e lançado em 2006) *O menino do pijama listrado* (2008):

Aluno 26: No filme “Menino do Pijama” mostra que os judeus são tratados como lixo e obrigados ao trabalho escravos e a maioria dos judeus eram morto lentamente para sofrer mais.

4 - *Faça um desenho representando um povo ou mais povos da antiguidade.*

5 – *Se houve, quais foram as suas referências de filmes, séries, desenhos animados e /ou telenovelas para fazer este desenho?*<sup>32</sup>

Na expressão artística, a percepção mais afastada sobre a divisão tradicional da periodização histórica não foi generalizada: de vinte e seis alunos que responderam ao questionário cinco de seus desenhos não tinham relação com o período histórico referido e apenas um aluno não desenhcou.

Preponderantemente, os alunos desenharam cenários sobre histórias bíblicas a notar Moisés *abrindo* o Mar Vermelho, a Arca de Noé, as sete pragas do Egito e suas referências para construir o cenário foram filmes e telenovelas nesta temática.

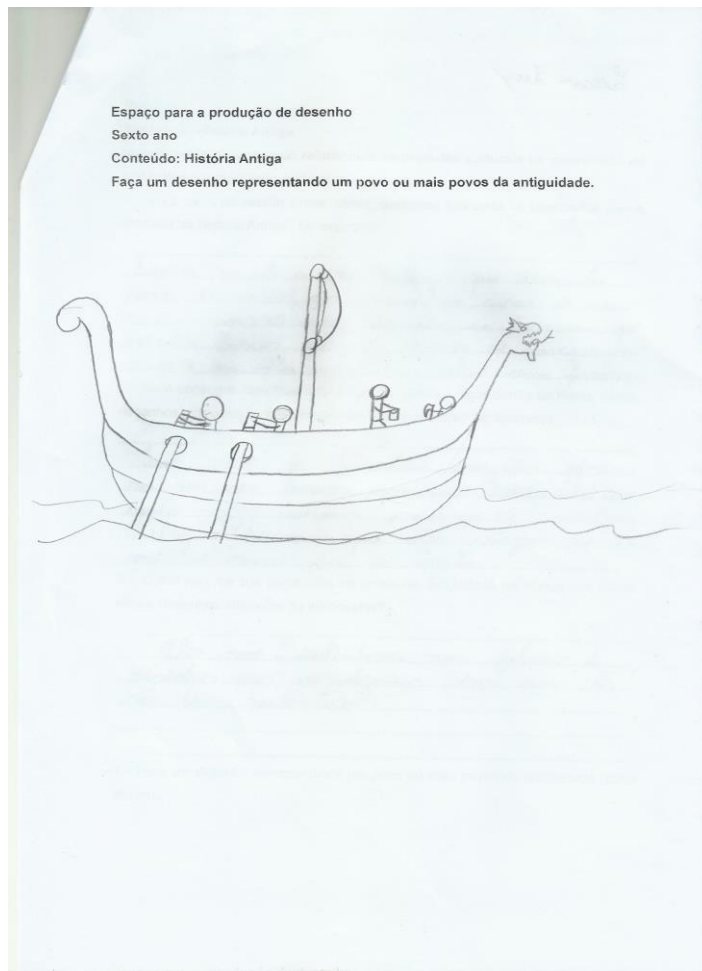
Um aluno desenhcou o campo de concentração do filme *O menino do pijama listrado* (2008), outro desenhcou D. Pedro I com uma fala de exortação à Independência

<sup>31</sup> Stoneage Sam é um jogo online de aventura que explora de maneira simples a vida cotidiana de um caçador no Paleolítico. Está disponível em vários websites de jogos digitais. <https://historiadigital.org/jogos/game-vida-na-idade-da-pedra/> Acesso em: 20/07/2018

<sup>32</sup> Optei por agrupar as duas propostas para facilitar a análise.

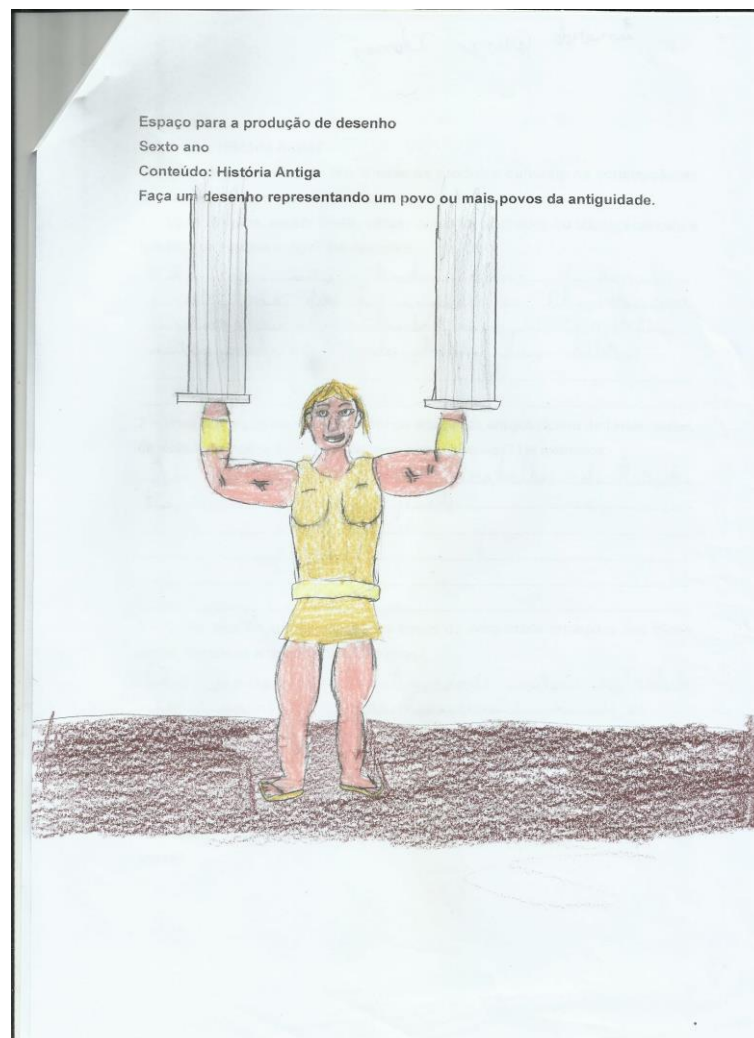
do Brasil. Um aluno desenhou um barco Viking navegando em alto mar. Cinco desenhos foram inspirados na Grécia Antiga (*Percy Jackson e Hércules*) e Egito Antigo (desenhos animados diversos e filmes *A múmia*).

Aluno 1: Coerente com a sua primeira resposta, o *aluno 1* decidiu desenhar um barco Viking, contendo alguns personagens representando remadores e outros dois que seguram instrumentos náuticos para localização em alto mar. É possível perceber a apropriação do referencial simbólico por parte do aluno se observarmos o seu cuidado em representar o *drakkar* (navio-dragão) para ilustrar a especificidade do povo referido. A referência midiática que o aluno teve para inspirar-se a fazer o desenho foi a série *Vikings*, exibida pela plataforma online Netflix.

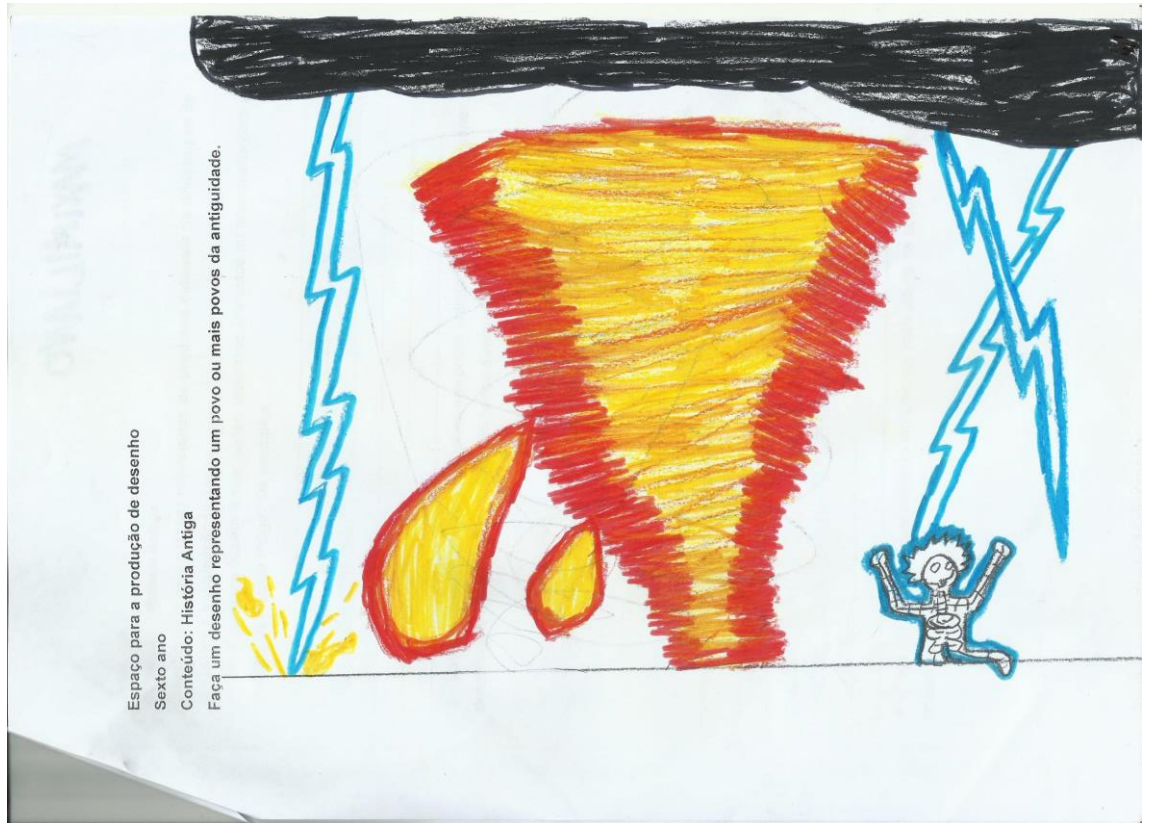


Os alunos 2, 3, 7, 20, 25 desenharam temas ligados à Grécia Antiga. Mais precisamente, produções midiáticas que abordam a mitologia grega. Suas referências foram os filmes da série *Percy Jackson* e a animação *Hércules*:

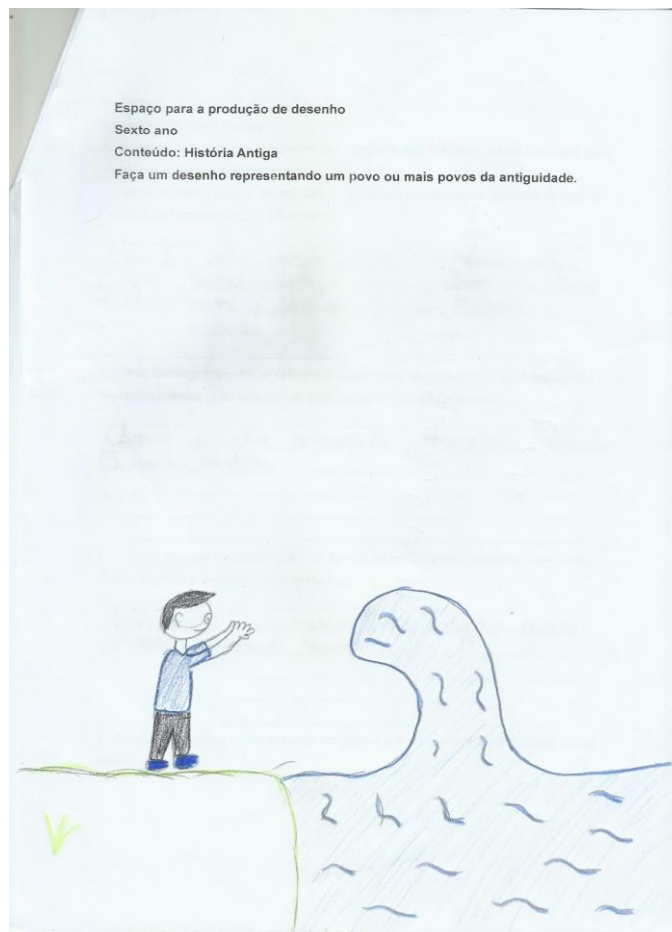
Aluno 2: Representação do herói grego Hércules feita a partir da animação *Hércules* (Disney, 1997). O aluno insere os elementos relativos à força descomunal do personagem mitológico (forma física e a capacidade de suspender duas colunas com características da arquitetura grega) e sua vestimenta na tentativa de aproximar ao traje de um guerreiro grego na antiguidade.



Aluno 3: Os raios e manifestações hostis da natureza são alusões aos poderes do deus grego Zeus. Isso denota a apropriação de um referencial simbólico ao que o aluno se remete ao pensar a Grécia antiga e sua mitologia. O aluno baseou-se no filme *Percy Jackson* para compor seu desenho.



Aluno 7: Representação do personagem Percy Jackson descobrindo sua capacidade de domínio das águas, visto que, segundo a narrativa fictícia apontada na obra de Rick Riordan (mais tarde transformada em filmes), Percy seria um *semideus* filho de uma mulher mortal e Poseidon, deus dos mares na mitologia grega. Outro exemplo em que o aluno demonstra a compreensão de uma simbologia sobre os deuses religião grega.

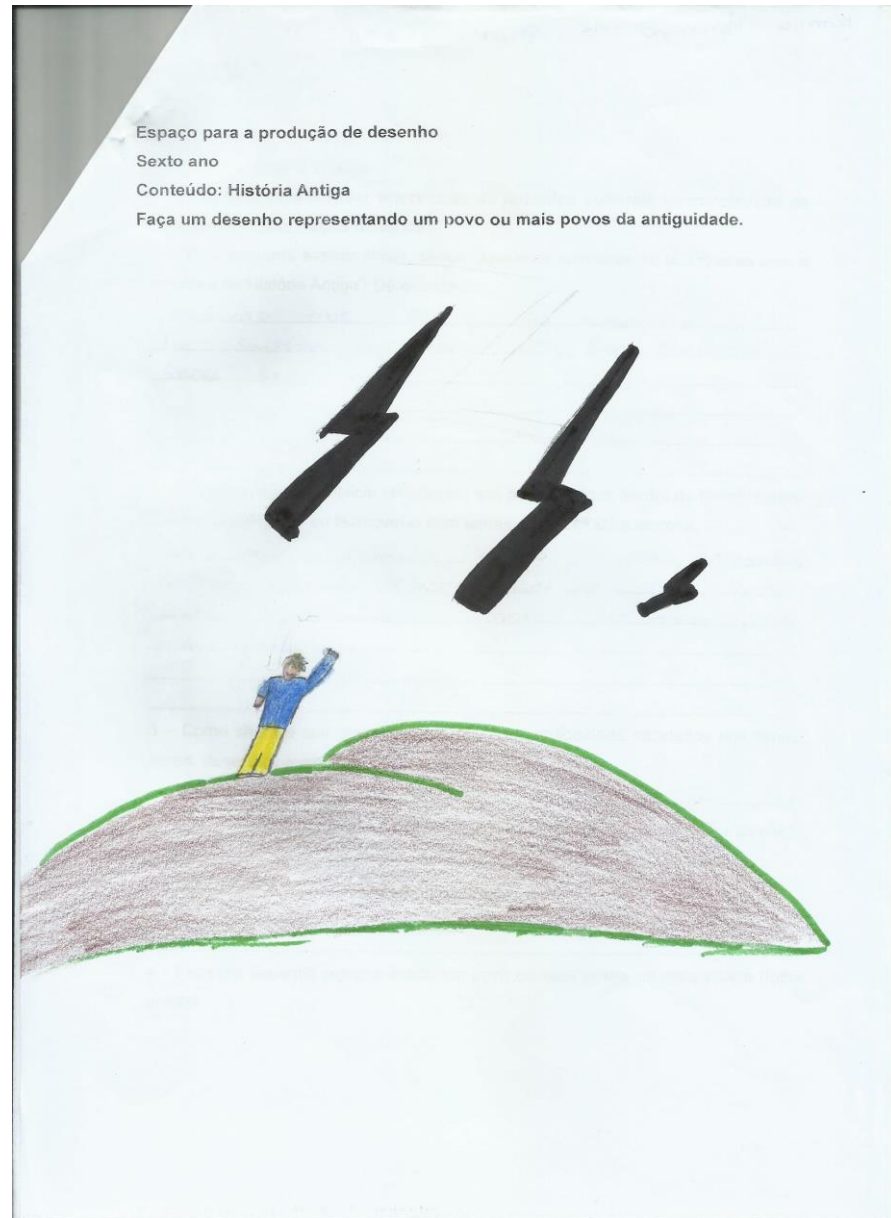




Aluno 20: Nesta outra representação de Hércules o aluno preferiu enfatizar o elemento da violência em vez de apenas a força física visto que o personagem empunha uma clava com pregos a pingar sangue, tem uma mão com garras e traz um sorriso hostil compondo a expressão na face. Este aluno não apresentou nenhuma referência midiática em específico, apenas citou seis diferentes canais de televisão. Quando me devolveu o questionário respondido, eu lhe perguntei se era alguém específico e ele me contestou com um gesto indeciso que era “Hércules”. Insisti que ele me explicasse e ele apenas me apontou o “H” na roupa do personagem.

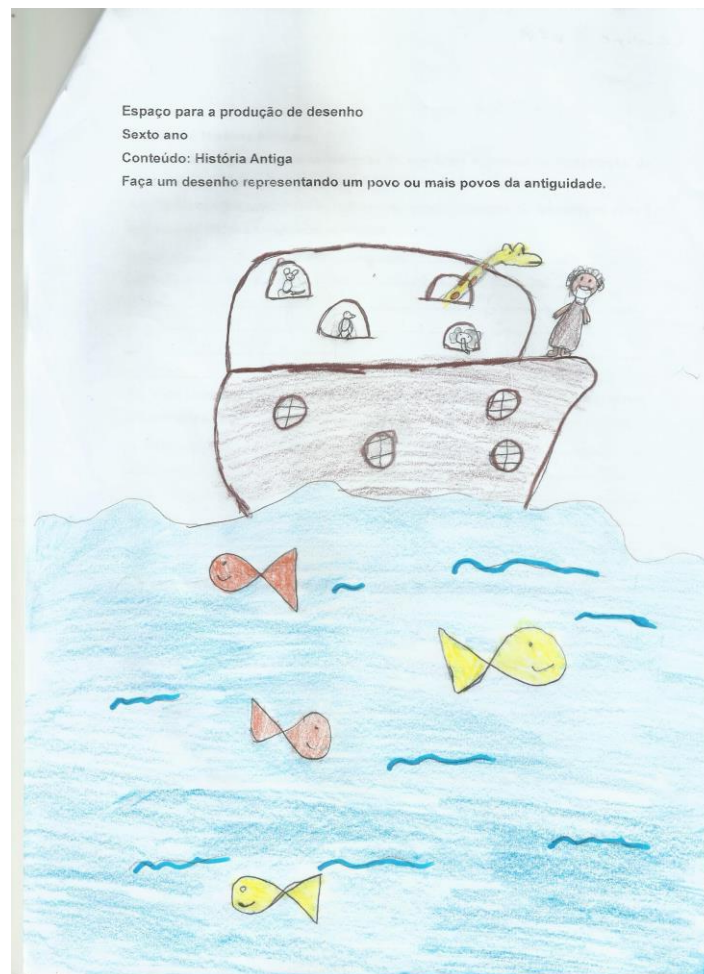


Aluno 25: Os raios representam Zeus, o personagem é Percy Jackson no livro (e filme homônimo) *O ladrão de raios*. Mais uma vez, um aluno demonstra apropriar-se de um referencial simbólico para representar a divindade grega.

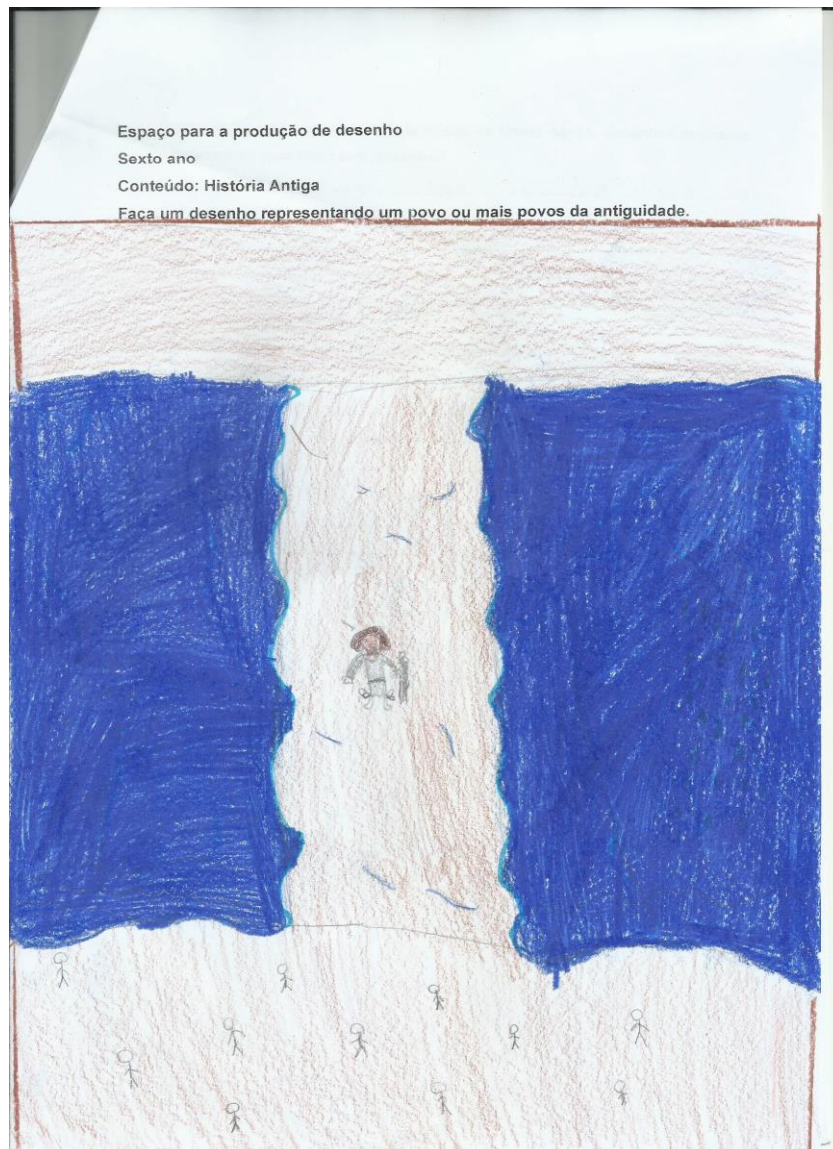


Os alunos 5, 8, 10, 11, 14, 16, 18, 22 desenharam precisamente histórias bíblicas. Como apontando abaixo respectivamente:

Aluno 5: Representação da *Arca de Noé* em alto mar. Noé aparece à proa, sorrindo, e alguns animais despontam às aberturas da embarcação (à guisa de janelas). Abaixo, a água e alguns peixes. A referência midiática apontada pelo aluno foi o filme *A arca de Noé*. A cena é no todo *agradável*. Noé representa o *bem* ou a obstinação em cumprir sua missão.

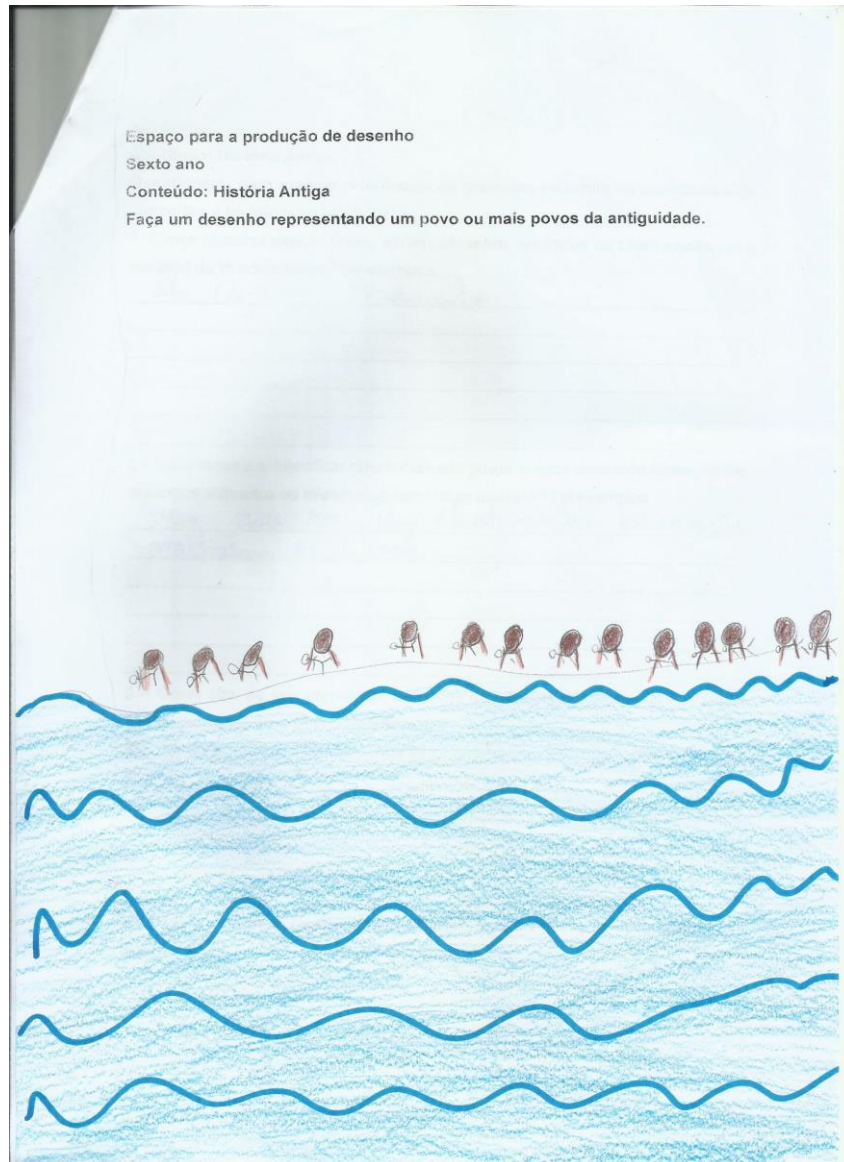


Aluno 8: Moisés e a abertura do Mar Vermelho. Moisés é representado de forma mais cuidadosa, com o cajado que o identifica e um traje que o aluno considerou apropriado para ele em sua época. Os hebreus foram representados de maneira mais simples numa das margens. Segundo o aluno, a sua referência foi o filme “Os dez mandamentos”.

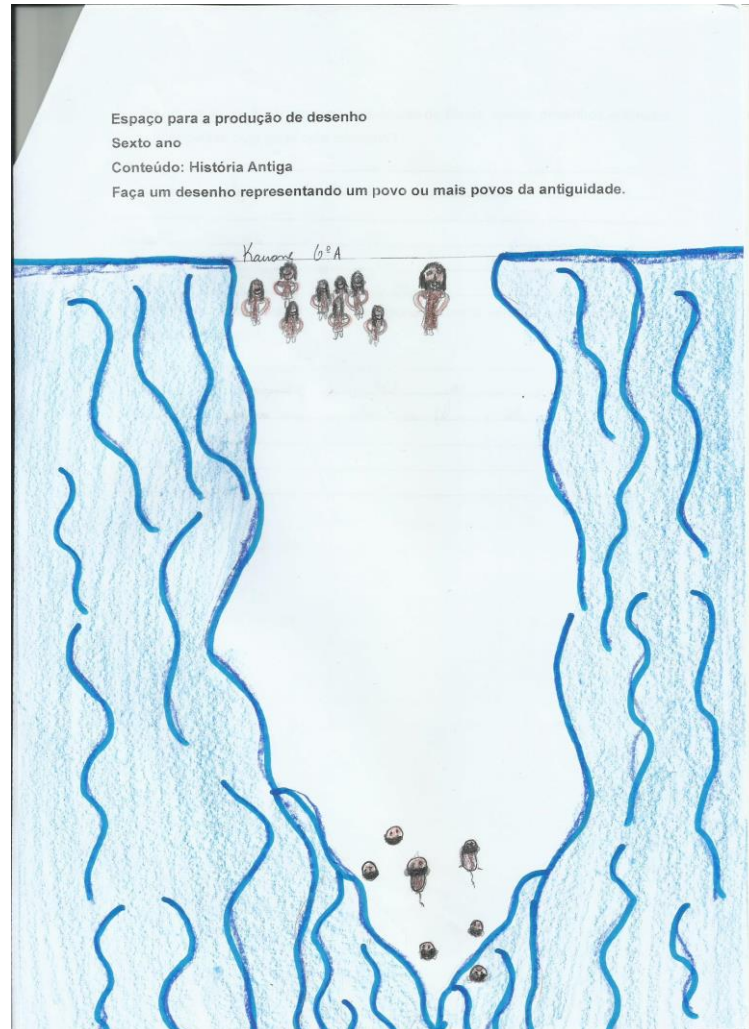




Aluno 11: O aluno representou de maneira pouco detalhada os hebreus reunidos numa das margens do Mar Vermelho antes da abertura por Moisés, segundo a narrativa bíblica. A referência do aluno foi o filme *Os dez mandamentos*, inclusive, esta é a única fonte a qual ele consegue se referir em todo o questionário.



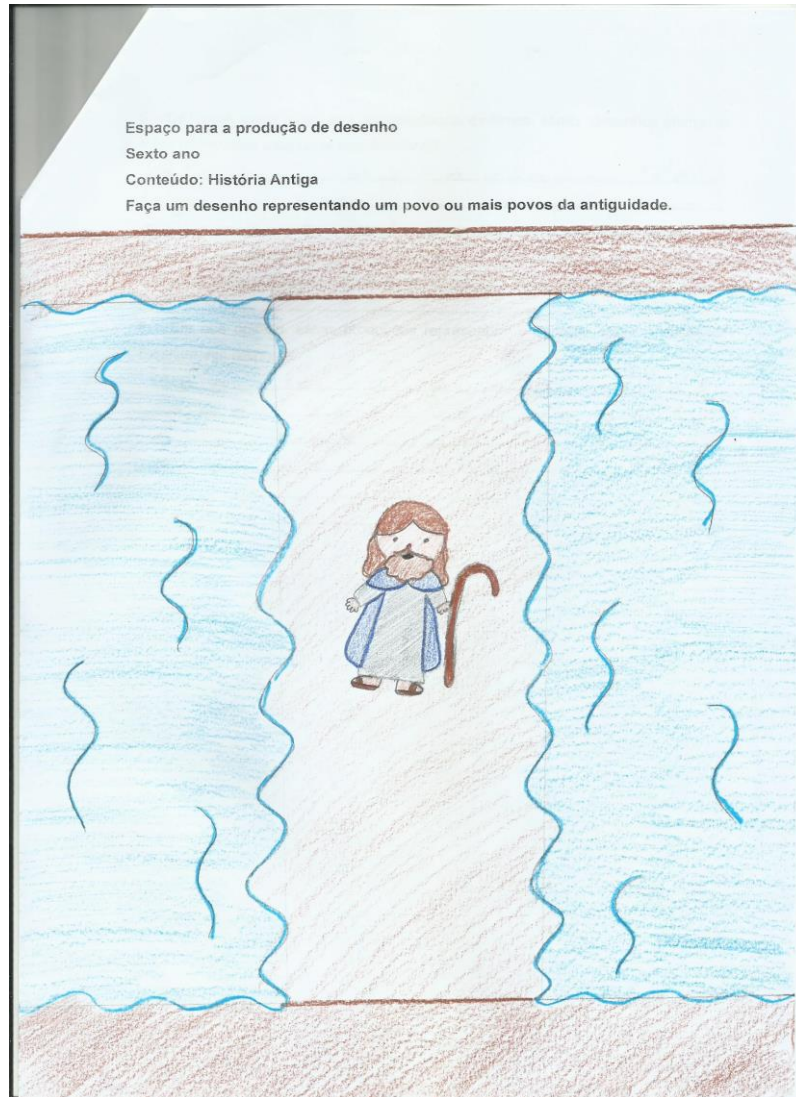
Aluno 14: Mais uma representação dos hebreus atravessando o Mar Vermelho enquanto os egípcios (montados) são envolvidos pelas águas. A aluna também baseou seu desenho no filme *Os dez mandamentos*.



Aluno 16: Segundo a descrição feita pela aluna, esta é uma representação da esposa do faraó numa piscina de sangue, resultado de uma das *sete pragas*. Sua referência também foi o filme “Os dez mandamentos”. Notar que a personagem veste uma roupa de banho atual.

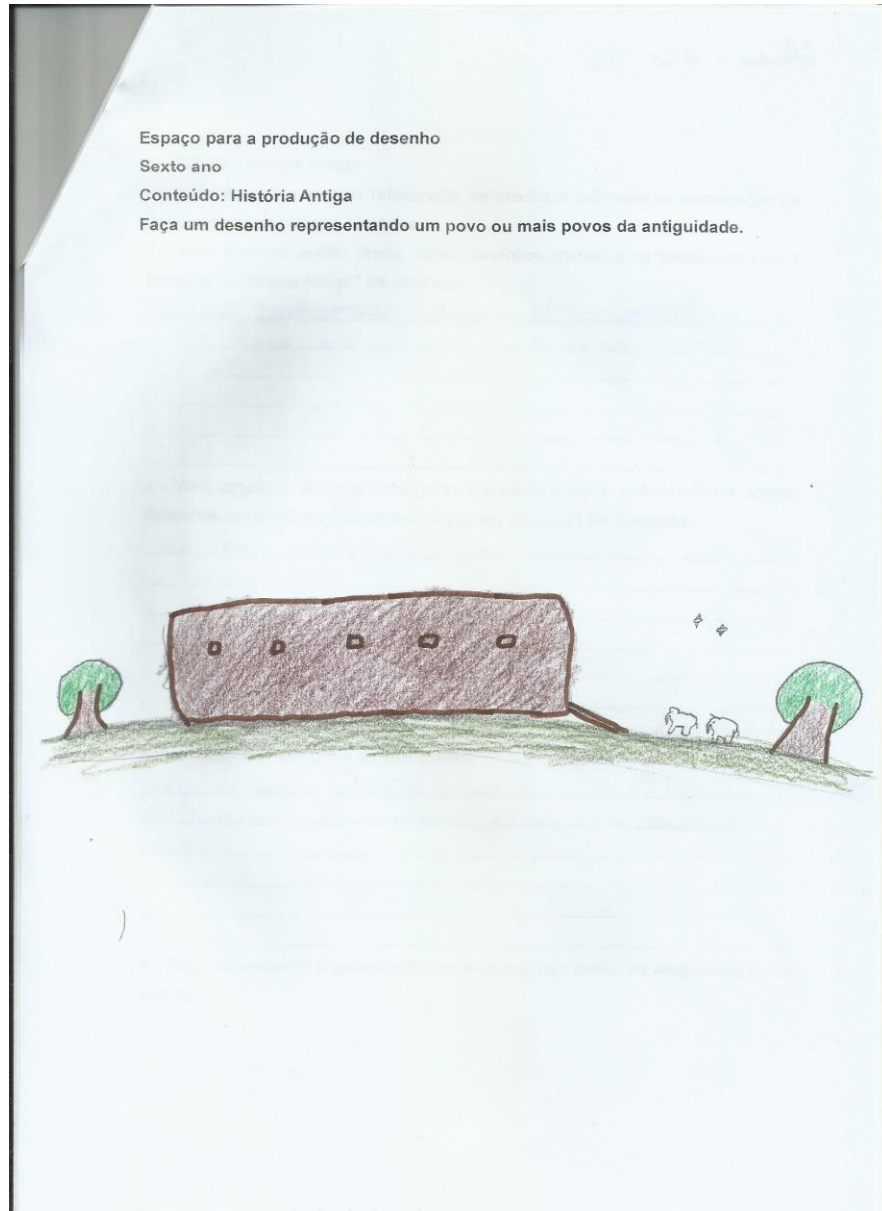


Aluno 18: Moisés aqui aparece solitário na abertura do Mar Vermelho. Notar a tentativa de representar vestimentas condizentes com a época retratada e o elemento identificador da personagem: o cajado.



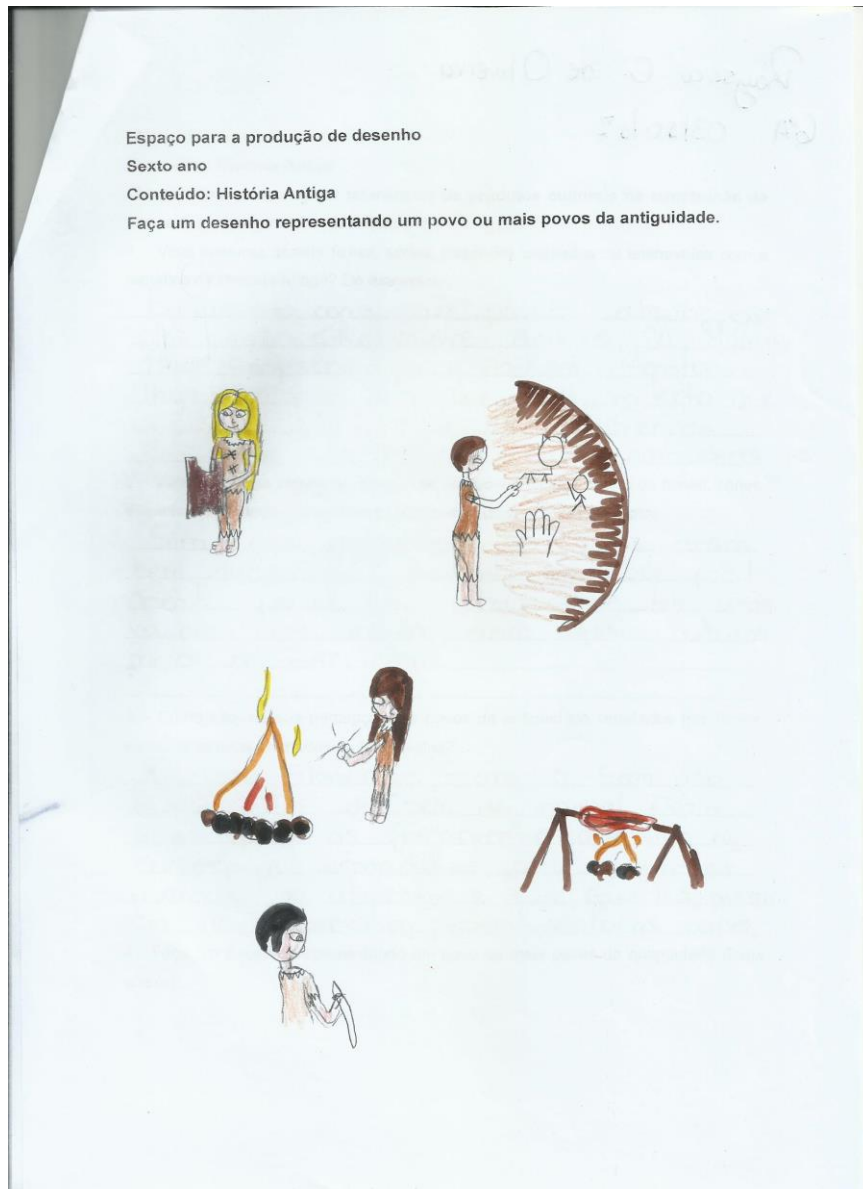


Aluno 22: O aluno representou a Arca de Noé antes do *Dilúvio* (conforme narrativa bíblica), no momento em que os animais estão se dirigindo para a embarcação aos pares.

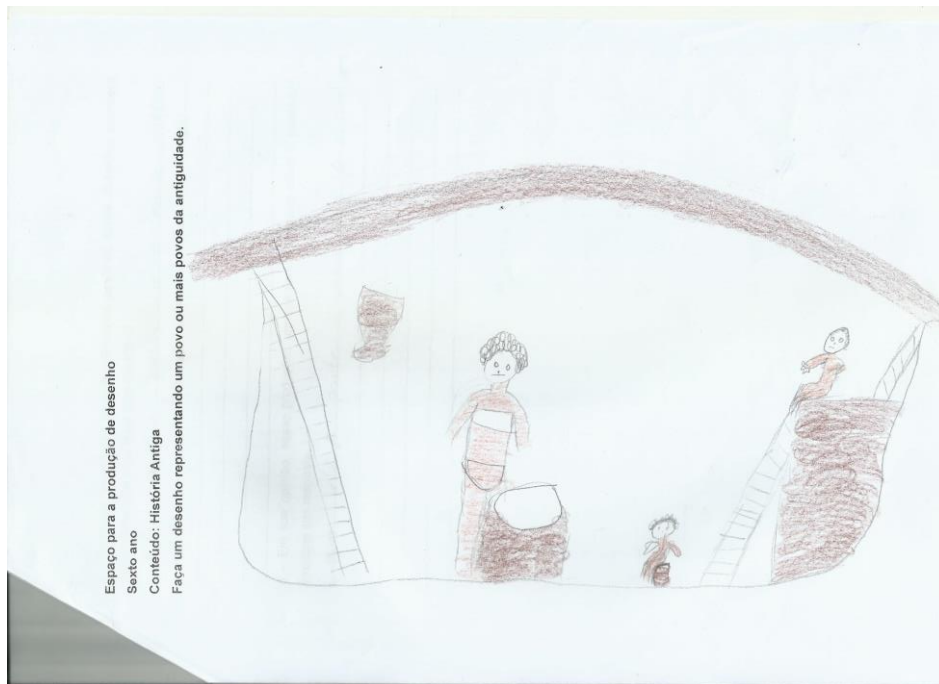


Em alguns desenhos a antiguidade foi representada em cenas do cotidiano sem referência específica, mas apontando elementos constitutivos de uma suposta realidade da época em termos de tecnologia, trocas comerciais, trabalho, habitações, vestimentas e adereços:

Aluno 15: Nesta representação do cotidiano, o aluno afirmou ter utilizado como referência o jogo online Stoneage Sam que trata do período que conhecemos, *grosso modo*, como “pré-história”. No entanto, ele insere vários elementos constitutivos do cotidiano de qualquer cidade ou povoado: a fabricação de roupas, a criação de animais, o preparo dos alimentos, a fabricação de ferramentas. De modo simples, ele representa uma divisão do trabalho.

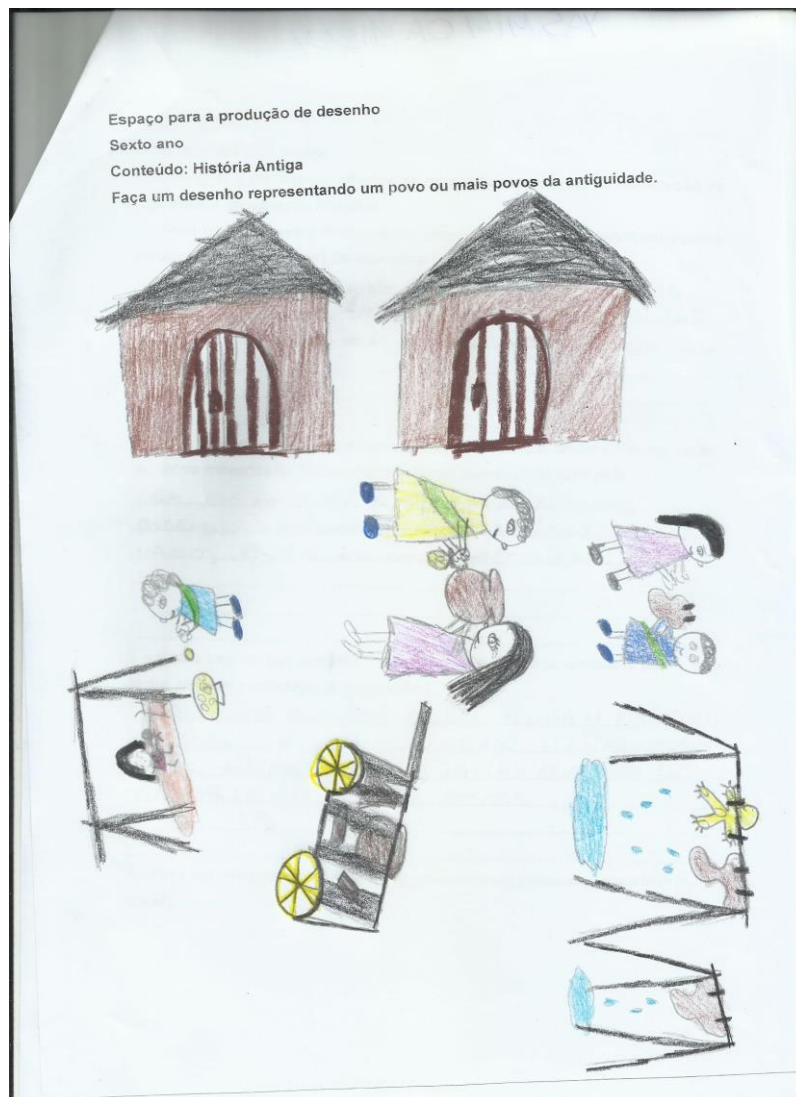


Aluno 21: Neste desenho, o aluno pareceu tentar representar o espaço interno de uma casa habitada por uma família composta por um adulto e duas crianças. Há escadas e utensílios domésticos compondo a cena. Não houve referência em específico, no entanto, o aluno explicou que é “um povo [...] que faz casas embaixo da terra para se esconder”. Ao que parece, ele se remeteu a ilustrações que vimos em aula sobre os Povos da Tradição Taquara (ou proto-Jê) que, como indicam as evidências arqueológicas, construíam casas subterrâneas. Neste ponto, vale a reflexão sobre os aspectos relativos à espaço-temporalidade: pode ser “História Antiga”, ou “Pré-história do Brasil”, ou mesmo “Idade Média” dependendo da datação dos sítios, visto que, o início da ocupação do território pelos povos Jê é datado em aproximadamente 2000 anos atrás e já praticavam agricultura séculos antes da chegada dos europeus<sup>33</sup>.



<sup>33</sup> Jornal da USP de 22/08/2016: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-exatas-e-da-terra/arqueologos-reconstituem-trajetorias-e-costumes-dos-povos-je-no-sul-do-brasil/>

Aluno 23: Nesta outra representação do cotidiano, o aluno explicou que desenhou “casas antigas”, “venda de artesanato e carne” e “pessoas generosas”. O sentido de *antigo* é empregado como característica do objeto mesmo no seu contexto. A cena é complexa: há produção artesanal (e o efetivo emprego do termo *artesanato* pelo aluno) trocas comerciais, divisão do trabalho, a tentativa de vestir as personagens conforme a época, ajustamento à tecnologia, presença de homens e mulheres vestidos de maneira diferente e, aparentemente, as mulheres são as que vendem e os homens os que compram. E, por fim, no discurso do aluno há o emprego de um *valor moral* em “pessoas generosas”.



6 – Em sua opinião, essas produções representam a verdade sobre o passado? Explique sua resposta.

O objetivo desta questão era que os alunos expusessem sua visão sobre o conceito de *verdade* na história e a maneira como eles poderiam (ou não) fazer uma diferenciação entre as representações sobre o passado difundidas no espaço formal de aprendizagem e as consumidas a partir de produtos culturais midiáticos.

A maioria dos alunos do sexto ano compreende um filme ou uma telenovela como um discurso de verdade sobre o passado embora insira ressalvas ou também concorde, mas não saiba explicar consistentemente porque as produções representariam a verdade sobre o passado. Os únicos a serem incisivos numa resposta mais cética foram os alunos 10 e 14 mas não é possível sugerir que eles diferenciem o discurso historiográfico como *verdadeiro* se opondo às representações midiáticas como *fictícias*. Ao mesmo tempo, em boa parte das repostas, é possível perceber que há um ponto de referência *ideal* que opera no nível da linguagem como artifício de comparação, a ver, por exemplo, na reposta do aluno 2: “[...] talvez algumas produtoras mudem um pouco a história para deichala mais emocionante”. *Qual história?* O aluno 15, por sua vez, insere a frase “[...] pesquisas apontam o mesmo” o que denota haver, para ele, um discurso *legítimo* no qual quem produz a mídia se baseia; e o aluno 16 insinua que há uma pesquisa prévia e uma mudança intencional do que é obtido na pesquisa: “mas muitas vezes eles mudam porque eles pesquisam mas para não ficar tão igual eles mudam algumas coisas”.

Aluno 2: Acho que boa parte sim. Mas talvez algumas produtoras mudem um pouco a história para deichala mais emocionante.
Aluno 3: Bom... sim, mostrando como era o Egito e as exibisões bíblicas.
Aluno 4: Eu acho que sim porque eles falam como era a história antiga.
Aluno 5: Eu acho que sim, porque eles mostram as coisas,mas nunca as coisas que eles mostram são iguais.
Aluno 6: tipo: se cada um sabe alguma coisa e com cada resposta agente chega lá e não sei porque iria ser mentira. A gente [ilegível] iria fazer e com cada resposta da sua verdadeira resposta.
Aluno 8: acho que sim porque nas perguntas tem coisas sobre filmes antigos e esse tipo de coisa.
Aluno 9: Sim é verdade por que o passado é verdade e legal.
Aluno 10: Eu acho que não porque ninguém tava lá para vê o que tinha aconteci e como ele se vesti, em tãom eu não acho que nada é verdade essa é minha opinião

Aluno 12: Bom acho que sim, por que na novela Novo Mundo conta como era antigamente, como eles viviam.
Aluno 13: sim, por que o passado fala sobre múmias pirâmides que dentro tem tumbas [ilegível] faraós.
Aluno 14: Não, eu imagino que tenha sido um pouco diferente do que aparece em novelas, filmes e etc.
Aluno 15: Sim, porque isso aconteceu a muito tempo atrás quando nem existia os humanos e pesquisas apontam o mesmo.
Aluno 16: As vezes mas muitas vezes eles mudam porque eles pesquisam mas para não ficar tão igual eles mudam algumas coisas.
Aluno 17: Sim, parece verdadeiro.
Aluno 18: Não sei algumas coisas pode ser verdade e outras não mais acho que é verdade.
Aluno 20: Sim eucho por que aconteceu tudo isso antigo egi.
Aluno 21: sim ele faz parte da nosa vida foi os antigos.
Aluno 22: Mais ou menos porque tem coisas que eles mentem e tem coisas que são reais.
Aluno 24: As vezes sim as vezes não eles fazem meio errado.
Aluno 25: Não tenho uma resposta específica mais acredito que algumas histórias podem ser verdaderas as histórias do Egito e dos hebreus etc.

### 6.3 Sétimo ano A - História da Europa Medieval

1 – *Você costuma assistir filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas com a temática da História da Europa Medieval? Dê exemplos.*

Observei nas repostas dos alunos que mais de um terço da turma afirma não consumir mídias com tal temática, porém, contraditoriamente, consegue referir-se a ela e dar exemplos de produtos culturais midiáticos. No que se refere à periodização tradicional, notei que a grande maioria dos alunos e alunas conseguiu aludir a filmes, séries, telenovelas e animações mais aproximadas ao recorte temporal e espacial estabelecido. Os exemplos mais frequentes foram a série da TV por assinatura estadunidense HBO *Game of Thrones* (2011 – presente) embora esta não trate exatamente da época medieval mas adote um *conjunto de representações* que nos remetem à Europa medieval assim como *As crônicas de Nárnia* (2005, 2008 e 2010); a animação *Como treinar o seu dragão* (2010), as animações *Shrek* (2001, 2004, 2007 e 2010), a série *Vikings* (2013 – presente). Outras referências, embora menos frequentes, também merecem atenção como a telenovela da Rede Record TV *Belaventura* (2017), o filme *Cinderela* (2015) e o game *Assassins Creed* (2007 –

2017). Sobre games, o aluno 18 se sentiu mais à vontade para citar alguns exemplos nos quais ele encontrava mais a temática medieval:

Aluno 18.	Sim, Lego, Nexo Night, Transformers o ultimo cavaleiro, Game of Thrones, Vikings, Dark Souls, Skyren, Dragon ages, For Honor, Medieval Knight, Narnia.
-----------	--

No entanto, o filme *300* (2006), por exemplo, aparece citado cinco vezes junto ao filme *Os dez mandamentos* (2016). Os dois filmes tratam da história da Grécia Antiga e da história bíblica de *Moisés*, respectivamente.

Aluno 1.	Não sei se assisti não me lembro. Mas pretendo assistir algum
Aluno 2.	Sim, Legends of Tomorrow, Pica Pau e Bob Esponja
Aluno 3.	Não assisto
Aluno 4.	Não costumo
Aluno 5.	Sim, os dez mandamentos, 300, como treinar o seu dragão, Mulan, Cinderela, Arena dos sonhos, Bob Esponja, Hora da Aventura.
Aluno 6.	Os dez mandamentos, Bela aventura
Aluno 7.	Eu não costumo olhar
Aluno 8.	Eu não costumo assistir
Aluno 9.	Eu não costumo assistir esses tipos de filmes ou séries mas já vi propagandas do filme “como treinar seu dragão”
Aluno 10.	Não costumo assistir esse tipo de filme com essa temática mas sei que existem vários como por exemplo a aclamada série game of thrones, não costumo assistir por que acho que eles dramatizam e inventam algumas coisas inexistentes, muitas por sinal.
Aluno 11.	Eu não sei certo como seria algum filme, séries, desenho animado ou telenovela com a temática da História da Europa Medieval,mas eu não costumo assistir nada com esse tema.
Aluno 12.	Eu não costumo assistir séries, filmes, desenhos desse tipo porque eu não me entereço muito pelo fato de que gosto mais das coisas atuais.
Aluno 13.	Sim eu já olhei os dez mandamentos, como treinar o seu dragão, Mulan, 300 e Cinderela.
Aluno 14.	Sim eu já olhei a série Vikings e eu acho legal porque você vê como eram as coisas antigamente.
Aluno 15.	Sim as vezes, 300 mas não olho muitos filmes mas séries sim tipo Vikings e Esparta.
Aluno 16.	Sim, Shrek, os três mosqueteiros, como treinar seu dragão, assassins creed, Asterix e Obelix.
Aluno 17.	Sim, eu gosto bastante de Shrek, porque esse desenho mostra bastante sobre princesas, castelos, cavaleiros, reis e também porque mostra um pouco da história da Europa medieval.
Aluno 19.	Não, eu não custumo assistir filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas com a temática da Europa Medieval.
Aluno 20.	Sim, eu geralmente assisto Valente, Sherek, Contos de Fadas etc.
Aluno 21.	Não sei assiste não me lembro, um que vem na cabeça é o sherk só que não é bem história medieval.
Aluno 22.	300, os dez mandamentos, Narnia.

Aluno 23.	Sim, 300, Mulan, os 10 mandamentos, Cavaleiros Teutonicos (1960, Aleksander Ford), Macbeth (1948, Orson Welles) [suspeito que o aluno tenha pesquisado estes últimos no seu smartphone]
Aluno 24.	Sim mas não lembro de nomes.
Aluno 25.	Eu não costumo assistir esses tipos de filmes ou séries mas já sei propagandas de Game of Thones e o filme Como treinar seu dragão.
Aluno 26.	Eu não custumo olhar muitos filmes de história medieval. Mas olho uma série no Netflix chamada Vikings e também Game of Thrones.
Aluno 27.	Sim, Shrek.
Aluno 28.	Não assisto.
Aluno 29.	Sim, gosto bastante de Got.

2 – *Você consegue identificar referências aos povos da Europa Medieval dentro de filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas com temas diversos? Dê exemplos.*

De modo geral, os alunos e alunas relataram que conseguem identificar tais referências em quaisquer dos produtos culturais citados, embora o que seja citado como “medieval” é uma visão estereotipada de como seria viver na Idade Média europeia ou ser uma pessoa “medieval” além das inserções de elementos fantásticos como “dragões” ou “magos”.

Nas respostas dos(as) alunos(as) 5, 7, 11, 13, 14, 16 e 22 fica evidente que um dos aspectos observados pelos alunos e alunas é a prevalência do tema da guerra e/ou violência nas mídias que porventura tenham consumido com a temática medieval.

O conjunto de palavras *castelos, reis, princesas e cavaleiros* possui uma recorrência nas respostas, isso é indicativo de que há determinadas representações, símbolos ou imaginários que remetem os alunos ao recorte temporal e espacial estabelecido. Estes símbolos estão ligados a um determinado discurso sobre o passado centrado nas elites políticas seculares, por assim dizer, das sociedades da Europa medieval. Não há referência à religiosidade nem aos representantes da parcela social religiosa como monges, bispos ou papas; tampouco a igrejas ou monastérios. Também não houve referência aos camponeses, nem às cidades e vilarejos. Mulheres aparecem citadas apenas como *princesas*:

Aluno 1.	Não vi porque não vi muita coisa mas pretendo ver também
Aluno 2.	Não
Aluno 3.	Não



Aluno 4.	Não consigo porque não assisto
Aluno 5.	Sim guerra, morte, sangue, luta, castelos, princesas, dragões
Aluno 6.	Sim do jeito que a pessoa se veste, o jeito dela do jeito que fala
Aluno 7.	Eu já vi uma propaganda que aparecia castelos, cavaleiros, homens brigando e homens sendo decapitados por ter roubado e já olhei o filme como treinar o seu dragão que fala sobre Viquens, dragões e etc.
Aluno 8.	Quando eu assisto, algumas coisas eu consigo identificar como castelos, reis, guerras, cavaleiros, navios e vikings eu consigo
Aluno 9.	Eu estava olhando o filme como treinar o seu dragão que aparecia vikings.
Aluno 10.	Como eu disse não me interessa muito por esse gênero de filmes/séries mas assisto bastante a série The Big Bang Theory onde pelos personagens principais serem “gênios” algumas vezes eles fazem referencias históricas.
Aluno 11.	Muitas vezes assistindo TV passa por alguns canais está passando um filme ou série que se trata da idade média, nesses filmes ou séries é mostrado várias guerras, castelos, em alguns é mostrado dragões, também aparecem cavalos e reis. As pessoas que fazem esses filmes e séries tentam fazer referencias à idade média, às vezes modificam um pouco a história, mas as pessoas assistem a filmes e séries e entendem no que eles estão tratando.
Aluno 12.	Eu consigo identificar as vezes. Por exemplo quando eu olhei o filme “ Como treinar seu Dragão” tinham cavaleiros, dragões e castelos.
Aluno 13.	Sim porque isso lembra sangue, morte e etc. Lembra guerra essas coisas.
Aluno 14.	Sim porque isso lembra sangue, morte, líderes e etc. E da para identificar isso facilmente. Lembra a guerra também.
Aluno 15.	Sim porque as vezes já é muito explícito os sinais de povoamento de europa medieval.
Aluno 16.	Depende do filme, Vikings, cavaleiros, princesas, guerreiros, castelos, catapultas, catacumbas, decapitação.
Aluno 17.	Eu tento identificar na arquitetura de dois desenhos desenhos que eu gosto de olhar que é Shrek e Valente nesses dois desenhos mostra bastante sobre principalmente os castelos que tem uma arquitetura bem diferente e antiga.
Aluno 18.	Sim, as roupas, armas, geitos de falar, andar e agir, das casas e outras coisas do tipo.
Aluno 19.	Sim, em um episódio de Pica Pau, onde ele está no coliseu, vestido como toureiro e está encarando um touro.
Aluno 20.	Sim, como castelos, cavaleiros, reis, princesas, estilos de roupas e etc.
Aluno 21.	Em armaduras, castelos, princesas e navios, dragões espadas etc.
Aluno 22.	Armas armaduras.
Aluno 23.	Macbeth (1948, Orson Welles) [suspeito que o aluno consultou a internet no smartphone durante a aplicação do questionário]
Aluno 24.	Sim, o jeito de se vestir, os costumes e as linguagens.
Aluno 25.	Eu estava olhando TV e apareceu propaganda de Game of Thrones e também já olhei como treinar seu dragão que aparecia os Vikings e no Game of Thrones [ilegível] os cavaleiros dragão.
Aluno 26.	Uma vez eu estava jogando vídeo game e apareceu um jogo sobre idade media e me interessei por este jogo por ser medieval e coma história igual há daquela época.
Aluno 27.	Sim, castelos, cavaleiros, príncipes, princesas.
Aluno 28.	Mais ou menos

Aluno 29. Em GOT é normal ver como a mulher era vista na sociedade, como tratavam os filhos bastardos, a nudez era algo muito normal, e se alguém tivesse receio de mostrar era acusado de ter algum problema físico. Sem falar nas roupas danças e músicas.

Uma das alunas desta turma apresentou uma visão sobre Idade Média a partir da série *Game of Thrones* (2011 – presente) que me pareceu bastante elucidativa de como um produto cultural pode construir um imaginário sobre um espaço e época que conflite em menor ou maior medida com as representações de Idade Média presentes na história ensinada na escola:

Aluno 29. Em GOT é normal ver como a mulher era vista na sociedade, como tratavam os filhos bastardos, a nudez era algo muito normal, e se alguém tivesse receio de mostrar era acusado de ter algum problema físico. Sem falar nas roupas danças e músicas.

A partir da série de TV, a aluna criou um imaginário sobre Idade Média em que a nudez e a sexualidade, de modo geral, se apresentam mais ou menos de acordo com o que aquele produto cultural apresenta. É uma tarefa bastante difícil estabelecer, num recorte temporal de aproximadamente mil anos como era o entendimento medieval sobre a sexualidade nas suas diversas perspectivas e, em culturas tão diversas que, embora transpassadas pelo cristianismo (este que também não pode ser entendido sem considerar sua historicidade e a pluralidade das suas formas e adaptações), mantinham especificidades profundas. No entanto, é possível argumentar que a sexualidade na Idade Média foi um tema central no processo de expansão e consolidação do poder político da Igreja Católica<sup>34</sup>, alvo de amplo debate no que concerne aos ideais de moralidade e castidade, o processo de sacramentalização do casamento, a questão do desejo e da procriação, a intervenção na intimidade do casal, a classificação dos “atos abomináveis”, etc:

Se, na prática judiciária, os teólogos se revelaram muitas vezes transigentes e se chegaram mesmo a admitir, por princípio, que o uso do prazer era lícito no casamento, fizeram-no por conveniência social e política, jamais por reconhecerem no prazer um bem para o indivíduo ou para a cristandade. Este ideal de recusa que, nos primeiros tempos, opunha a virgindade ao casamento, passou a opor, após o século IX, o casamento às relações não-conjugais, admitindo-se com reticências, o uso do prazer no leito dos esposos. Essa mudança, cristalizada na altura dos séculos XII e XIII, correspondeu ao aperfeiçoamento de dois elementos básicos da

---

<sup>34</sup> DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral. **Sexualidade, cristianismo e poder**. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v10n3/artigos/pdf/v10n3a05.pdf>

problemática cristã da carne: a forte tendência à codificação da moral e o método confessional (VAINFAS, 1986, p. 84-85).

Estas questões são representadas na referida série televisiva de forma sutil: não há efetivamente o cristianismo em si (pois se trata de um universo essencialmente ficcional) mas há um culto análogo em expansão e adversário de outros cultos que existem simultaneamente, apresentado de forma *metafórica* e que carrega algumas das concepções de moralidade construídas no medievo. No entanto, a série tem um apelo sexual incisivo e, definitivamente, pouco apropriado à faixa etária dos alunos de sétimo ano (a falta de controle parental sobre as mídias consumidas é uma hipótese para que eles tenham acesso mesmo infringindo as regras da classificação indicativa), o que acaba, a meu ver, construindo uma imagem de Idade Média diversa dos discursos historiográficos e escolares, embora, é bom lembrar, a série não trate efetivamente da Idade Média, ela explora um conjunto de representações e imaginários sobre Idade Média.

*3 – Como são, na sua percepção, as sociedades da Europa na época medieval retratados nos filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas?*

O objetivo desta pergunta inserida no questionário era instigar os alunos a explicarem as representações de passado que eles têm contato a partir das mídias que consomem cotidianamente. Isso ocorreu em parte nas repostas, de modo que o mais frequente foi reafirmar o que já havia sido dito na resposta anterior. Alguns alunos inseriram alguns exemplos, mas o esforço resultou numa caracterização na forma de sequências de adjetivos sobre pessoas e sociedades de outras épocas não necessariamente dentro do recorte temporal proposto.

A temática da guerra, das armas e da violência, de modo geral, aparece em mais da metade das respostas. Algumas palavras e expressões que também criam a ideia de ambiente pouco amistoso foram escolhidas por alguns alunos, como por exemplo: “frios”, “ódio”, “bravos”, “agressivos”, “gostam de guerra”, “querem se achar um melhor que o outro”. Os alunos 11 e 20 demonstram perceber alguns aspectos relativos a organização das sociedades, relações de poder e tensões sociais. Outros alunos percebem melhor aspectos relativos à moda ou aos adornos corporais que mais lhes produzem admiração ou estranhamento.

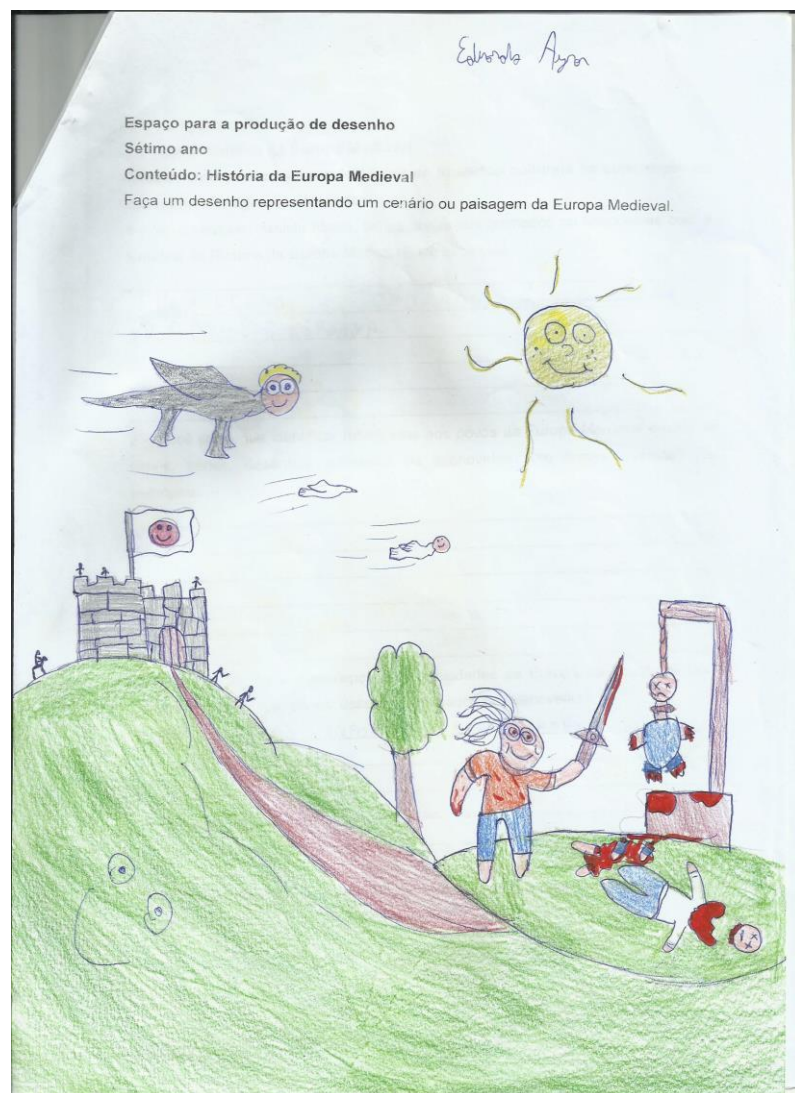
Aluno 6.	Os soldados são frios não têm dó das pessoas
Aluno 7.	São castelos antigos, cavalos, cavaleiros, mulheres com muito ouro e prata homens com espadas e martelos e etc.
Aluno 8.	Com castelo, guerras, cavaleiros, Vikings, navios, reis e dragões.
Aluno 9.	Eu acho que eles andavam com roupas de pele de animais e sandálias de couro.
Aluno 10.	Eles (roteiristas e diretores) retratam com muito, muito sangue, decapitação e ódio aos padres.
Aluno 11.	Para mim, as sociedades que aparecem nos filmes e séries são todos organizados e cada um tem o seu trabalho, cada um tem seu espaço e às vezes acontece algo ruim, mas não é sempre.
Aluno 12.	Eles vestiam roupas parecendo lençóis, o meio de transporte deles eram cavalos e carroças.
Aluno 13.	Os dez mandamentos tem muita guerra, mortes, sangue e etc.
Aluno 14.	Eles são bravos, gostam de guerra, querem se achar um melhor que o outro, se vestem de maneira estranha, são agressivos.
Aluno 15.	Pessoas como rainhas, castelos, dragões, espadas, mortes.
Aluno 16.	Na minha percepção, não muito, as vezes representam de maneiras muito diferentes. No filme 300 mostra um aspecto diferente do que realmente aconteceu.
Aluno 17.	No Shrek, por exemplo, mostra a arquitetura rústica dos castelos que eu acho que tem um pouco a ver com a idade média.
Aluno 18.	Os castelos, dragões, armaduras e armas.
Aluno 19.	Não sei, só assisti o episódio do Pica Pau citado acima.
Aluno 20.	Plebeus digamos que são “rejeitados” e tem também separação entre nobres, ricos, pobres, plebeus, reis e rainhas, princesas e feiticeiras.
Aluno 21.	São os homens de armadura protegendo castelos com princesas, heróis, rei e reinos.
Aluno 22.	Castelo dragão o jeito das pessoas.
Aluno 23.	Depende do filme é mal representada com guerras, mortes e etc.
Aluno 24.	O que eu percebo que, as vestimentas são diferente (e muito) das de hoje, as armas são diferentes também, etc.
Aluno 25.	Eu acho que eles andavam com roupas feitas de pele de animal e sapatos feitos com madeira.
Aluno 26.	Guerras, castelos, espadas, dragões, sangue e mortes. Isso é o que mais percebo quando olho filmes e séries.
Aluno 28.	Briga, briga e guerra
Aluno 29.	Bom sempre são cheias de príncipes e princesas, reis rainhas com castelos, cavaleiros e tudo mais.

#### 4 - *Faça um desenho representando um cenário ou paisagem da Europa Medieval.*

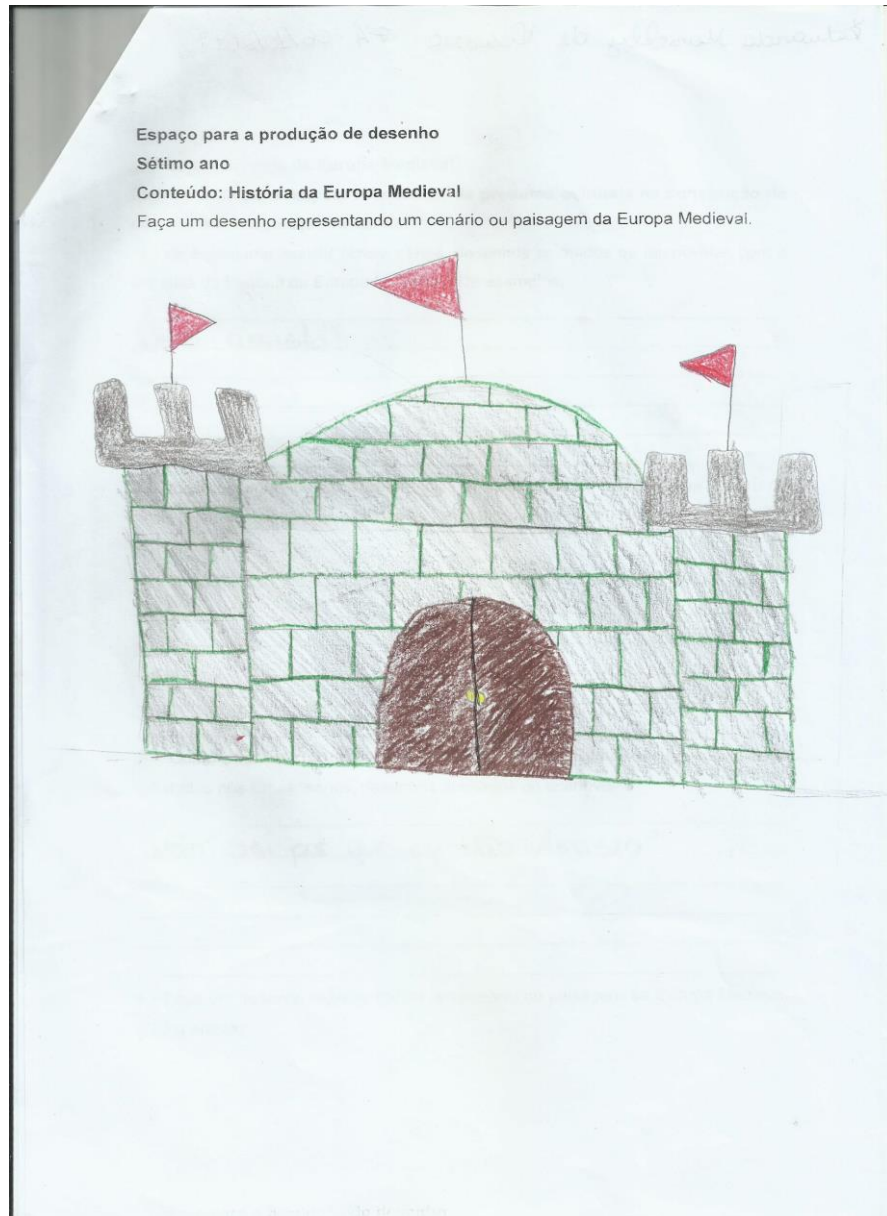
Apenas dois alunos não desenharam, mas isso ocorreu porque não se sentiram motivados a preencher o questionário ou desenhar, como eu havia informado previamente que responder não era obrigatório eles decidiram participar apenas com breves respostas escritas.

A representação mais comum foi a do “castelo medieval” sendo que dos 29 alunos, 20 desenharam um castelo em diferentes representações: mais sóbrio, cinza trazendo a ideia de algo “rústico”, demasiado simples, pesado ou bruto; ou mais colorido com formas arredondadas, detalhes e contextos (elementos da natureza, vilarejos, camponeses, animais). Houve também composições de cenários mais complexos, preponderantemente de guerra, com a inserção de diversos elementos; e outros em que apenas se inseriu um escudo, ou uma espada, ou um soldado em armaduras, ou uma representação metafórica que traduz uma interpretação geral sobre o que o aluno percebeu em mídias (ou não, visto que alguns explicaram não ter se remetido a uma mídia em específico para compor a cena) sobre o medievo. Optei por inserir catorze exemplos mais incisivos destas representações:

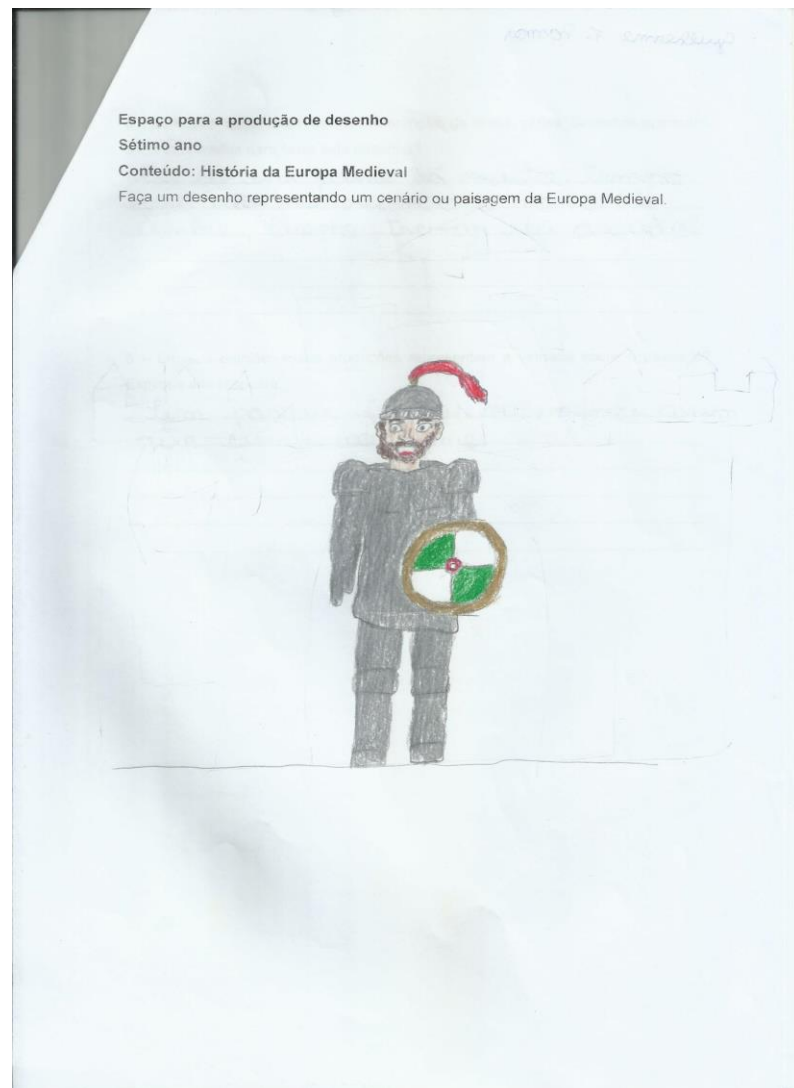
Aluno 2: Representação de um castelo imponente sobre uma elevação. Alguns soldados aparecem sobre o castelo e outros na parte externa a pé ou montados em cavalos. Na parte superior, há uma criatura voadora junto a alguns pássaros e o sol mais ao alto. E na parte inferior direita, em primeiro plano, uma cena em que um personagem empunha uma espada ensanguentada junto a outras duas figuras esquartejadas e cobertas de sangue sendo que uma delas também foi enforcada. O aluno, sabendo que não estava sendo avaliado, sentiu-se livre para desenhar olhos e bocas sorridentes em quase todos os elementos da cena (o rosto na verdade, era uma piada da turma sobre uma pichação na parede externa do supermercado próximo à escola, coisas comuns do cotidiano de sala de aula), isso não interfere nos elementos constitutivos do sistema de representações de um *cenário da Europa medieval* para o aluno: uma atmosfera bastante hostil em que o tema central é a violência.



Aluno 3: Representação de um castelo medieval sem contexto ou presença de personagens. Para o aluno, a construção arquitetônica, solitária e bruta, com bandeiras triangulares vermelhas ao topo, é suficiente para representar um cenário sobre a Europa Medieval.

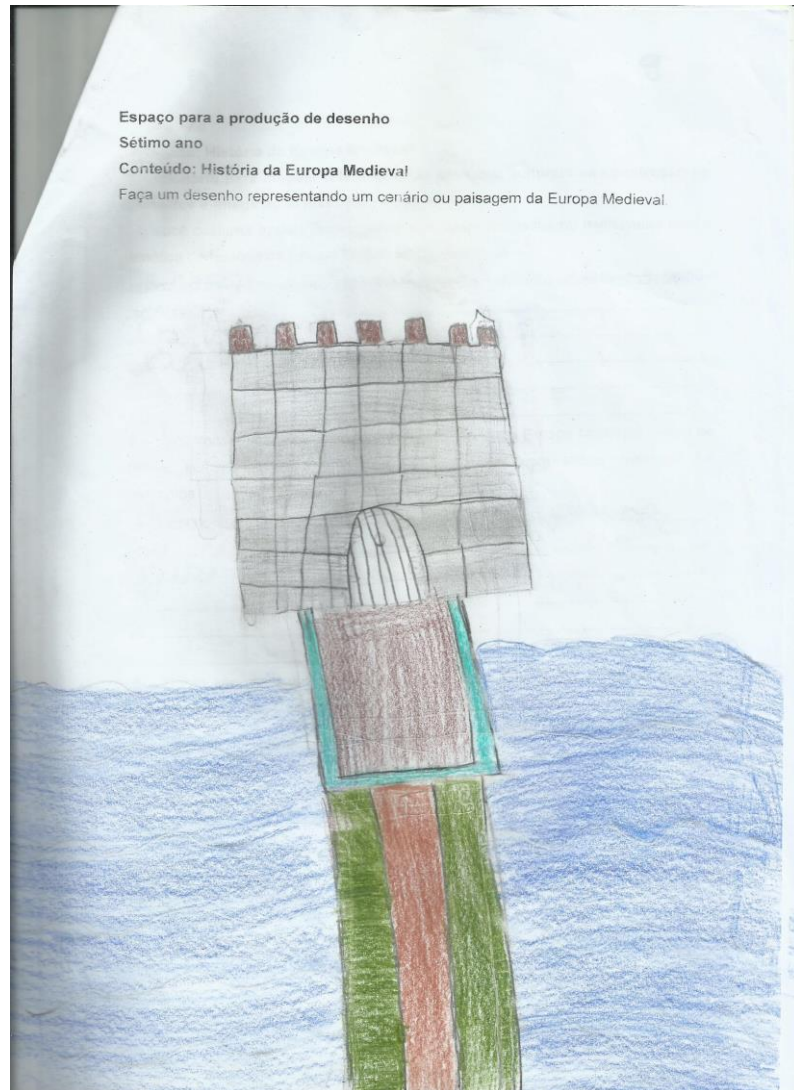


Aluno 4: Representação de um cavaleiro em armaduras e munido de escudo. A ideia ao qual o aluno se remete quando imagina um cenário medieval é a figura do guerreiro bem armado. Também indicativo de uma visão sobre história cujas elites são os sujeitos e os processos ou movimentos da história são por causalidade ou consequência dos seus atos.

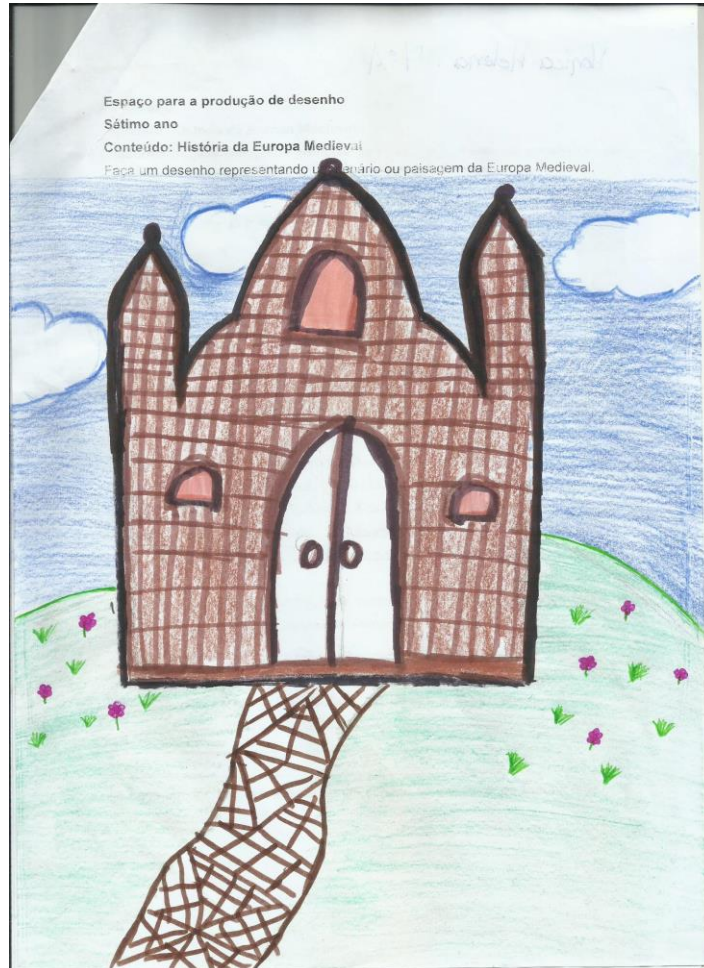




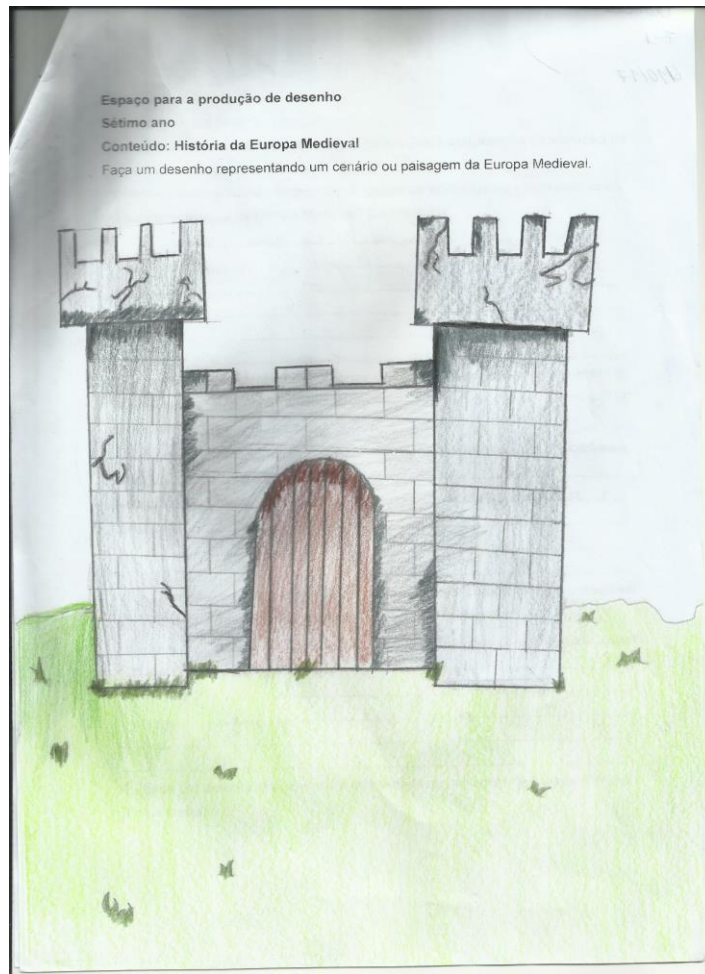
Aluno 6: Representação de castelo cinzento e sóbrio envolto por um fosso e com ponte levadiça. Este apresenta algum contexto e elementos que indicam o entendimento de que o castelo é uma construção voltada para a segurança com artifícios que dificultavam o acesso aos seus portões.



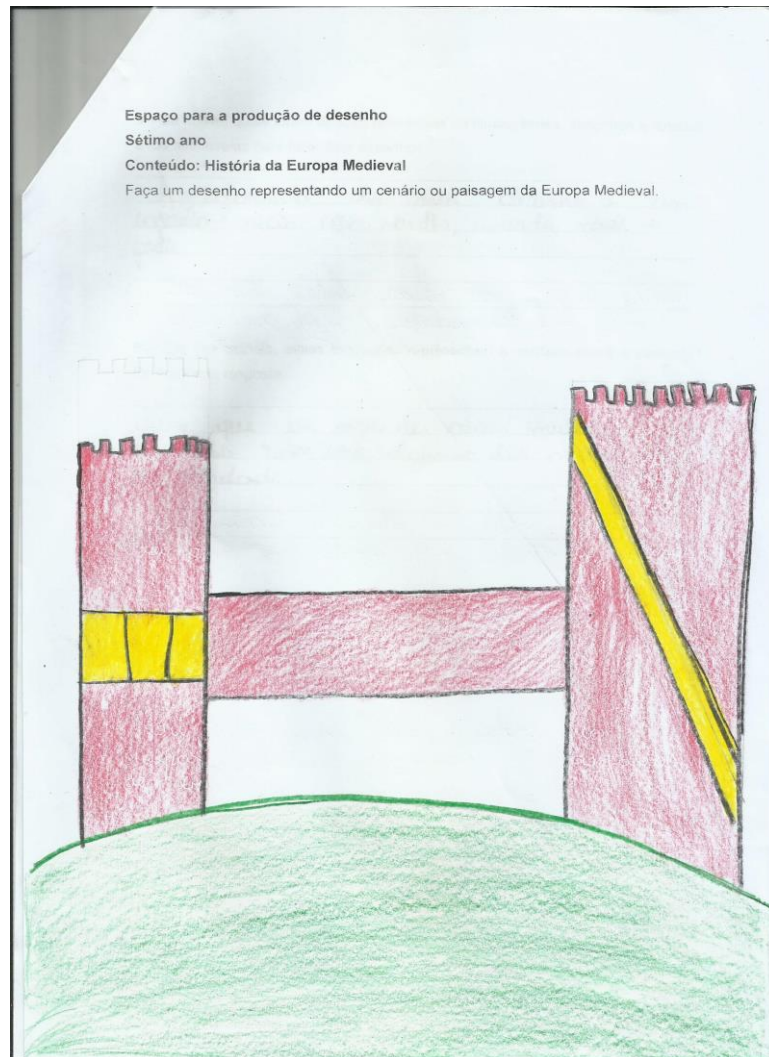
Aluna 7: Representação de castelo em formas arredondadas, sobre uma colina e cercado de jardins. A aluna afirmou ter baseado seu desenho na animação *Enrolados* (Disney, 2011). Uma forma mais amena de representar o que para a aluna teria sido o medievo.



Aluno 8: Representação de um castelo com um pequeno contexto natural, em formas retas, mais sóbrio e com rachaduras.

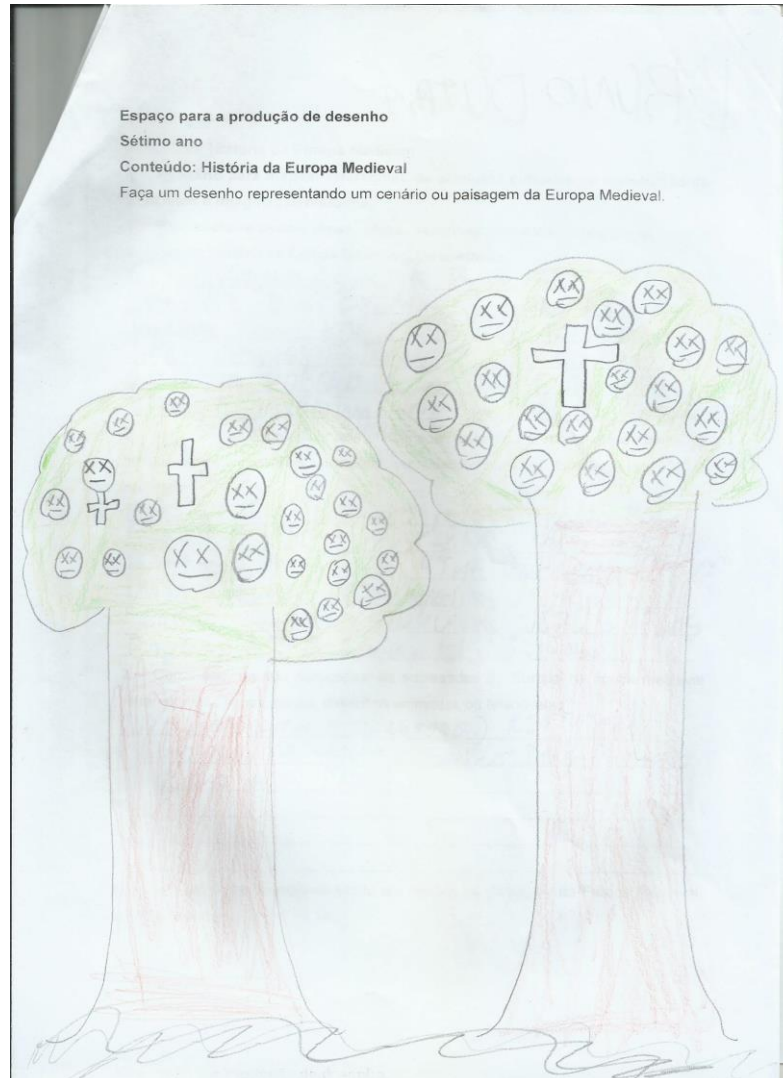


Aluno 9: Representação de um castelo em cores vivas sobre uma colina.

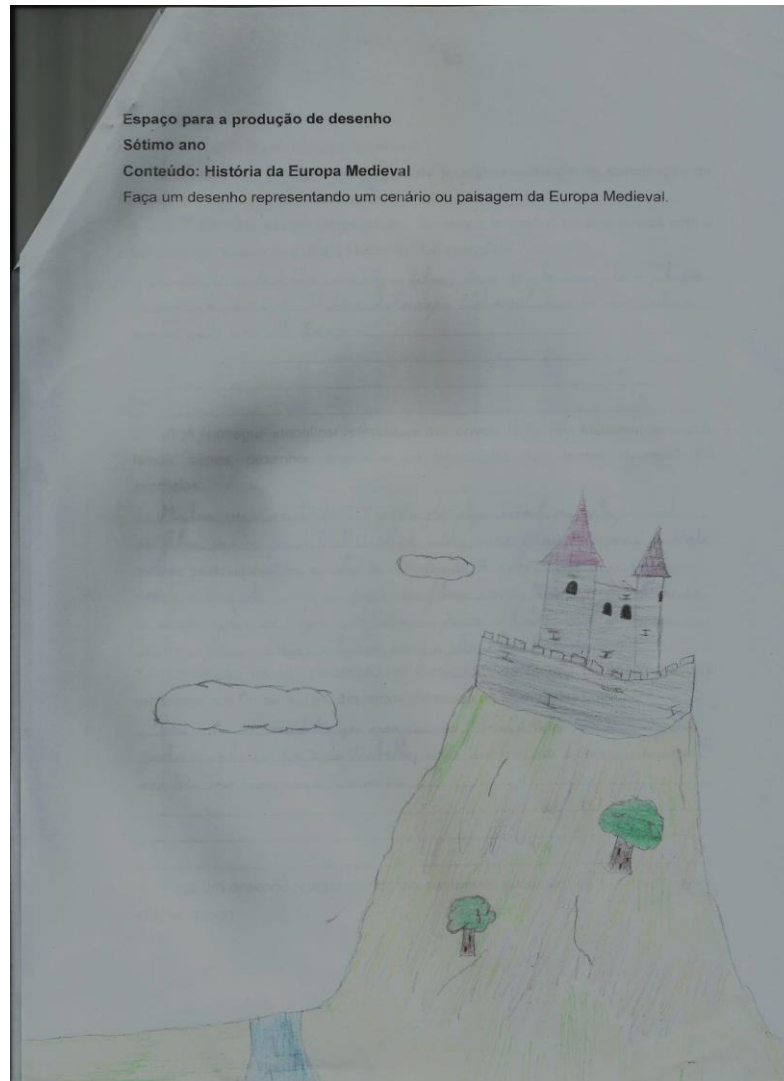




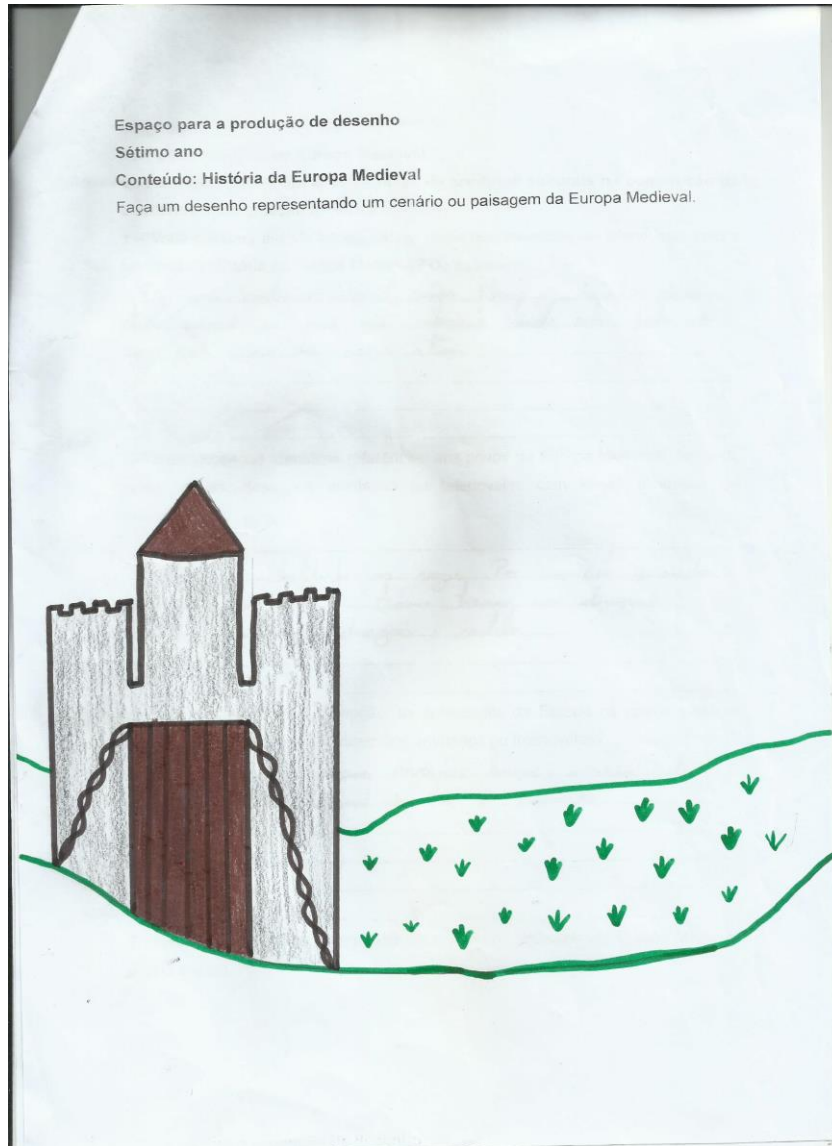
Aluno 10: Solicitei ao aluno que me explicasse seu desenho ao que ele me respondeu que não havia utilizado uma referência em específico, mas que quis representar a *violência* de uma maneira metafórica.



Aluno 11: Desenho de um castelo sobre uma elevação muito íngreme, somado a elementos da natureza. É possível perceber o entendimento de que o castelo tinha seu acesso dificultado ou que precisava estar estrategicamente colocado a fim de dominar o entorno e demonstrar poder simbólico.



Aluno 12: Desenho de um castelo sóbrio e sem a inserção de personagens com ponte levadiça e a seu lado, uma plantação. Apresenta em seu contexto a vaga ideia de que havia uma produção agrícola.



Aluno 15: Uma cena de batalha em que um barco está ancorado próximo a uma construção que remete a um castelo. Um soldado empunhando espada e escudo aparentemente desembarcou e prepara-se para enfrentar um dragão que se aproxima em voo e já atacando com labaredas. Denota a inserção de elementos fantásticos como constitutivos de uma paisagem medieval.

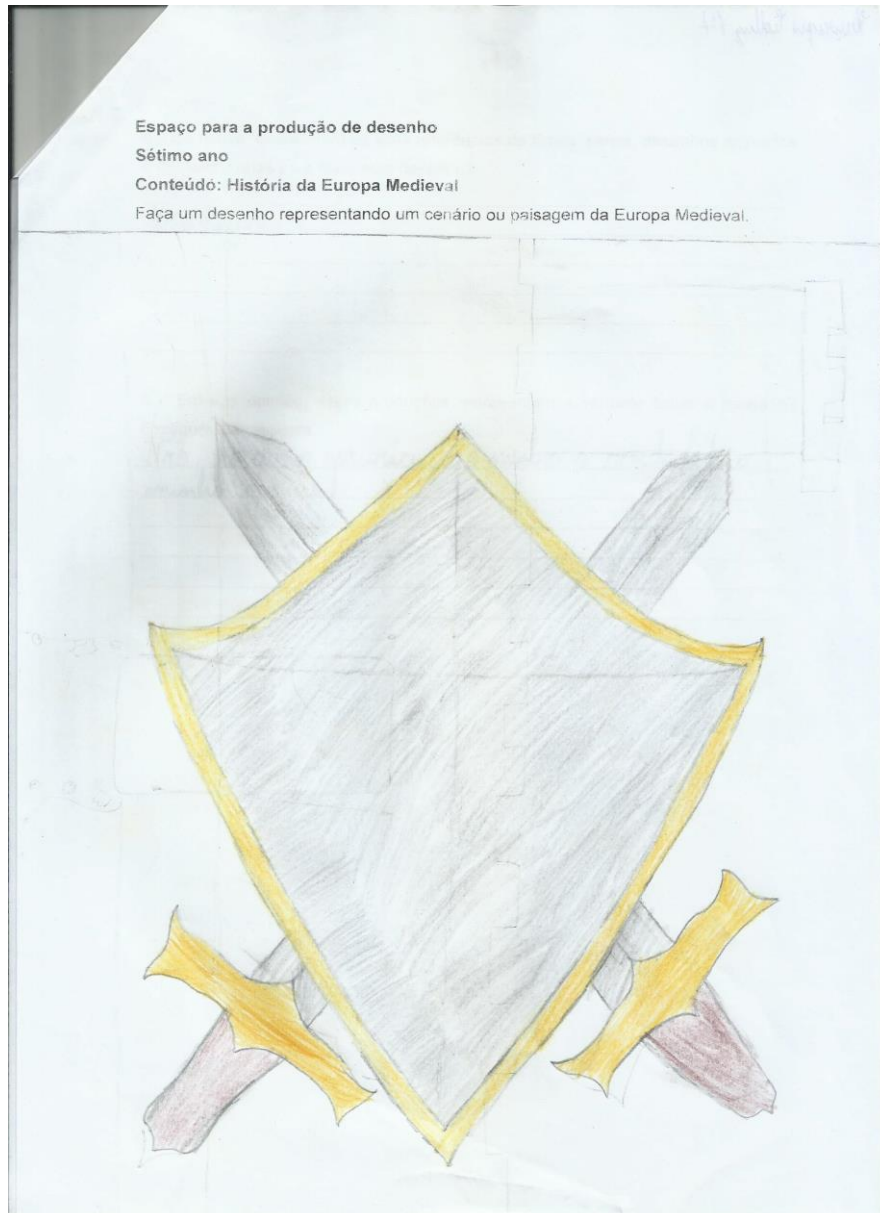




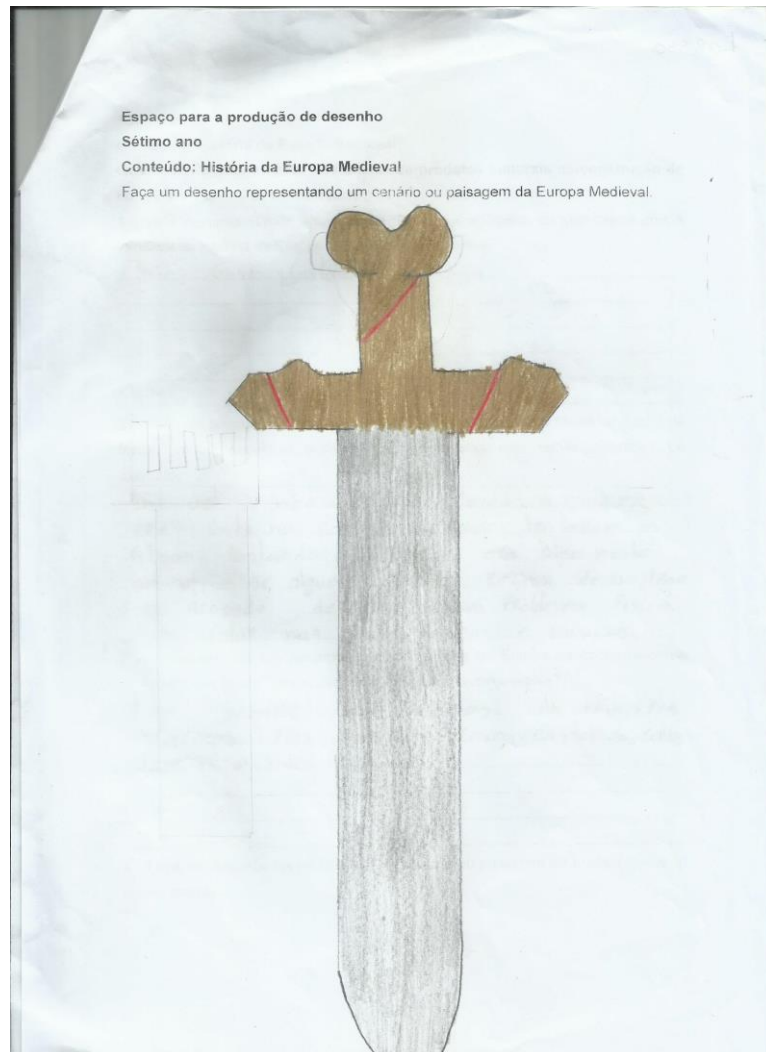
Aluno 16: Um desenho bastante complexo em que podemos observar vários elementos fantásticos atrelados a uma cena de batalha. Há um dragão cuspidando fogo em direção a um castelo de cuja torre mais alta avulta um grito por “socorro”. Dois personagens aparentemente dispõem de poderes mágicos e os usam para atacar um dragão. Soldados atacam também o dragão com flechas, lanças e pedras com o auxílio de uma catapulta.



Aluno 19: Representação de um escudo, aparentemente representativo de uma família. Remete a um brasão ou heráldica.



Aluna 29: Representação de uma espada. Elemento simbólico do que para a aluna encerra a ideia de Europa Medieval.



5 – *Se houve, quais foram as suas referências de filmes, séries, desenhos animados e /ou telenovelas para fazer este desenho?*

No total, 12 dos 29 alunos responderam a esta questão não com referências específicas de filmes, novelas, séries ou desenhos animados, mas sim listas de palavras que os remetiam a Idade Média ou simplesmente responderam que não houve referência. Teria sido apenas “(...) a primeira coisa que vem na minha cabeça quando falam em idade media” (Aluno 29). Houve também citações de várias referências já feitas na primeira pergunta.

Aluno 3.	Foi mais o filme cinderela
Aluno 4.	Foi de um filme há muito tempo que não me recordo o nome. Me lembrei “Como treinar seu dragão”
Aluno 5.	Cinderela mas eu pinteí com as minhas cores e o castelo também.
Aluno 7.	Eu tive inspiração para fazer meu desenho no filme [ilegível], treinando o seu dragão porque esses filmes apresentam castelos históricos.
Aluno 10.	Não utilizei referências de uma série ou filme específico apenas no geral mesmo principalmente a violência.
Aluno 11.	Quando me falam do tempo medieval me vem mais ou menos essa imagem, não sei se vi em algum filme ou em outro lugar, mas é isso que eu imagino do tempo medieval.
Aluno 13.	Eu fiz o castelo da Cinderela só que eu pinteí com minhas cores
Aluno 15.	O filme, desenho ou série que eu usei como referência para fazer o desenho foi o Shrek e Valente, pois os dois filmes tem castelos.
Aluno 18.	Dark Souls, Skyrim, Game of Thrones
Aluno 21.	Não sei só sei pelo que vi em histórias e imagens como castelos e soldado e em alguns filmes como Game of Thrones.
Aluno 22.	Eu vi no filme 300 que tinha um castelo.
Aluno 23.	Quando eu assistia desenhos animados eu via castelos.

6 – *Em sua opinião, essas produções representam a verdade sobre o passado? Explique sua resposta.*

As respostas dos alunos estiveram permeadas por debates anteriores que tivemos a respeito de filmes e animações com temáticas épicas. Pude verificar que eles desenvolveram um olhar mais atento ao que consomem nas mídias a partir de debates em aula e produções escritas, como forma de explorar filmes e animações que utilizei nas aulas durante o ano.

Faz parte da minha prática explorar mídias visuais em sala de aula, sejam trechos de filmes, filmes completos, animações, vídeos de entrevistas ou *vídeos virais*<sup>35</sup>, memes, jogos online, episódios de séries de animação ou episódios de séries televisivas e instigar os alunos a fazerem pequenas análises direcionadas sobre aspectos relevantes selecionados. No sexto ano, é mais interessante construir tabelas e fichas de “leitura” do produto midiático; e, no sétimo ano, procuro incentivá-los a dissertar brevemente sobre temas relevantes que porventura a mídia em questão

<sup>35</sup> Segundo verbete da Wikipedia: “Os vídeos virais são vídeos que adquirem um alto poder de circulação na internet, alcançando grande popularidade, configurando-se como um fenômeno de Internet típico da Web 2.0”: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Vídeo\\_viral](https://pt.wikipedia.org/wiki/Vídeo_viral) .

apresente diretamente ou como pano de fundo, além de estimular a pesquisa em outras fontes para qualificar e aprofundar a argumentação.

O sétimo ano se mostrou mais cético do que o sexto nas respostas para esta questão, embora também ainda não consigam argumentar consistentemente sobre suas posições. É possível notar que eles conseguem discernir que há discursos sobre o passado cuja argumentação é mais ou menos consistente. Neste processo de separação, eles vão buscando alguns pontos de referência nos quais eles possam fundamentar sua opinião tais como: a) “fantasias” (que seriam itens fabulosos ou irracionais); b) intencionalidade direcionada ao lucro; c) a característica de são ser um discurso em que o narrador ‘testemunhou o fato’; d) estratégia para cativar o público; e) conhecimento prévio de alguns aspectos como é possível perceber, por exemplo, na resposta do aluno 10: “[...] os vikings nunca usaram chapéus de chifre [...]”.

Aluno 1.	Mais ou menos porque alguns podem ser diferente ou não.
Aluno 2.	Não são falsas, fantasias para lucrar muito dinheiro
Aluno 5.	Eu acho que sim porque tem tanta coisa e eu acho que é tudo ideia do passado.
Aluno 7.	Eu acho que não porque eles não estavam lá para saber como era, como os castelos eram, como as mulheres se vestiam e nem como os homens eram.
Aluno 8.	Não porque algumas coisas são sempre inventadas para o público ficar assistindo.
Aluno 9.	Acho que as vezes eles criam muitas fantasias sobre isso, algumas das vezes podem ser verdade.
Aluno 10.	Acredito que muitos fantasiam demais acredito que houvesse violência mas por exemplo os vikings nunca usaram chapéus de chifre e [ilegível] espíritos malignos e dragões também não.
Aluno 11.	Algumas coisas que eles representam eu acredito que sejam verdade, como alguns personagens, cidades ou até mesmo guerras, mas eu acho que a maioria das coisas representadas não são verdade como a personalidade de alguém, o “corpo” de alguns personagens ou até uma escolha da personagem que eles colocam para entreter o público, fazendo com que eles queiram assistir até o final.
Aluno 12.	As vezes podem ser verdade e as vezes mentira porque muitas vezes eles fantasiam demais as coisas.
Aluno 15.	As vezes porque na maioria das vezes eles retratam coisas muito fora da realidade.
Aluno 16.	As vezes sim, as vezes não, retratam os filmes de maneiras totalmente diferentes.
Aluno 17.	Depende do desenho, filme ou série, porque nem sempre representa a verdade do passado, porque tem vários desenhos que eles não pesquisam nada também tem desenhos que eles pesquisam para esse desenho ter algo que fala a verdade sobre o passado.
Aluno 19.	Não porque a maioria não mostra a verdade (na minha opinião)
Aluno 21.	Mais ou menos porque alguns podem contar uma história verídica outros podem inventar.

Aluno 23.	Sim, eles representam o que acontecia e como era o cotidiano das pessoas naquele tempo e etc.
Aluno 24.	Dependendo da produção sim, acredito que eles fazem todo um levantamento histórico sobre a sociedade e seus costumes.
Aluno 25.	Acho que as vezes eles criam muitas fantasias sobre isso, só que as vezes pode ser verdade.
Aluno 26.	Eu acho que estas produções não são verdade pois se fosse para mostrar a verdade os telespectadores não prestariam muito atenção.
Aluno 27.	Sim, pois no passado havia muitas mortes, a vestimenta era bem diferente e a população possuía outros costumes.

Considerando-se que são alunos que têm, em média, doze anos de idade, a meu ver, eles estão em processo de alfabetização da leitura da imagem e, também, construindo noções básicas de argumentação consistente, o que é um importante passo para entender a complexidade do conhecimento histórico - e do conhecimento de modo geral.

#### 6.4 Referências a filmes, animações, telenovelas, séries e outros produtos midiáticos

No decorrer do texto, fui citando as efetivas referências a produtos culturais midiáticos que os alunos trouxeram em suas respostas. Organizei aqui, a fim de obter melhor visualização, uma listagem destes produtos citados em ordem alfabética junto à especificação aproximada da época histórica que a mídia aborda diretamente ou em pano de fundo.

Tabela 1 – Filmes, animações, telenovelas e séries televisivas citadas pelos alunos e alunas em suas repostas, incluindo também, outras mídias.

<b>História Antiga – Sexto Ano</b>	<b>História da Europa Medieval – Sétimo ano</b>
300 (2006) – Baseado na HQ de Frank Miller e Lynn Varley  Temática abordada: Grécia Antiga	300 (2006) – Baseado na HQ de Frank Miller e Lynn Varley  Temática abordada: Grécia Antiga
A Múmia (1999) Sequências em 2001 e 2002 e série animada. <i>Reboot</i> em 2017.  Temática abordada: Egito Antigo	As crônicas de Nárnia (três filmes baseados nos livros da saga de C.S. Lewis) – 2005, 2008 e 2010.  Temática abordada: Aventura ficcional com elementos que remetem a um tempo passado não especificado.
Arca de Noé (2014)  Temática abordada: Hebreus, textos bíblicos	Assassins Creed – série de jogos eletrônicos – Lançado em 2007  Temática abordada: Várias temporalidades (da antiguidade até a Revolução Russa).
As Aventuras de Peabody e Sherman (animação, 2014)	Asterix e Obelix – filmes e animações produzidas a partir das Histórias em quadrinhos criadas na França por Albert

<p>Temática abordada: Viagens no tempo (vários espaços-tempo)</p>	<p>Uderzo e René Goscinny no ano de 1959.</p> <p>Temática abordada: Roma Antiga</p>
<p>As crônicas de Nárnia (três filmes baseados nos livros da saga de C.S. Lewis) – 2005, 2008 e 2010.</p> <p>Temática abordada: Aventura ficcional com elementos que remetem a um tempo passado não especificado.</p>	<p>Belaventura – Telenovela produzida pela Record TV de 2017 a 2018.</p> <p>Temática abordada: Idade Média/ Idade Moderna</p>
<p>Chaves e Chapolin – séries mexicanas de mesmo autor exibidas na década de 1970. No Brasil a partir de 1984.</p> <p>Temática abordada: Várias</p>	<p>Bob Esponja (série de animação 1999 até o presente)</p> <p>Temática abordada: várias</p>
<p>Hércules (série de TV 1995, animação da Disney 1997, longa metragem 2014).</p> <p>Temática abordada: Grécia Antiga</p>	<p>Cinderela (filme longa metragem de 2015) – baseado no conto de Charles Perrault e na animação de 1950 da Disney.</p> <p>Temática abordada: Idade Média/Idade Moderna</p>
<p>Irmão do Jorel (2014 – presente) – série de animação</p> <p>Temática abordada: várias</p>	<p>Como treinar o seu dragão (filme de animação de 2010)</p> <p>Temática abordada: Alta Idade Média</p>
<p>José do Egito (Minissérie RecordTV, 2013)</p> <p>Temática abordada: Hebreus e Egito Antigo</p>	<p>Dark Souls (game RPG) – lançado em 2011</p> <p>Temática abordada: Jogo de aventura ficcional com elementos que remetem a um tempo passado não especificado.</p>



<p>Kung-Fu Panda (2008) - e sequência em 2011.</p> <p>Temática abordada: China Antiga</p>	<p>Dragon Age (jogo eletrônico de RPG – lançado em 2009).</p> <p>Temática abordada: Jogo de aventura ficcional com elementos que remetem a um tempo passado não especificado</p>
<p>Meu malvado favorito (2010) – longa-metragem de animação.</p> <p>Temática abordada: Contemporânea</p>	<p>Enrolados (Disney, 2011) – animação longa-metragem</p> <p>Temática abordada: Idade Média</p>
<p>Minions (animação a partir do filme de animação ‘Meu malvado favorito’) – 2015</p> <p>Temática abordada: contemporânea</p>	<p>For Honor – jogo eletrônico lançado em 2017.</p> <p>Temática abordada: Idade Média</p>
<p>Moisés (Êxodo, deuses e reis – 2014)</p> <p>Temática abordada: Hebreus, Egito Antigo</p>	<p>Game Of Thrones – (série televisiva baseada nas obras literárias As crônicas de gelo e fogo, de George R. R. Martin) HBO – 2011 até o presente.</p> <p>Temática abordada: Aventura ficcional com elementos que remetem a um tempo passado não especificado</p>
<p>Monster High (2010 até o presente).</p> <p>Temática abordada: contemporâneo</p>	<p>Hora da aventura (série animada de 2010 até o presente)</p> <p>Temática abordada: várias</p>
<p>O rico e Lazaro (telenovela Record TV, 2017)</p> <p>Temática abordada: Hebreus</p>	<p>Legends of Tomorrow – série televisiva The CW, 2016 até o presente.</p> <p>Temática abordada: Idade Média</p>

<p>Os Croods (2013) – longa-metragem de animação</p> <p>Temática abordada: Paleolítico, Neandertais</p>	<p>Lego Nexo Knights (série de televisão de 2015 até o presente)</p> <p>Temática abordada: Aventura ficcional com elementos que remetem a um tempo passado não especificado.</p>
<p>Os dez mandamentos (telenovela da Rede Record exibida em 2015 e 2016), filme longa metragem (2016).</p> <p>Temática abordada: Hebreus, Egito Antigo</p>	<p>Medieval Knight Knightfall (série de TV) – History Channel – 2016.</p> <p>Temática abordada: Idade Média</p>
<p>Os Flintstones (série de animação 1960 – 1966) e longa metragem (1994)</p> <p>Temática abordada: Neolítico</p>	<p>Mulan – animação Disney de 1998.</p> <p>Temática abordada: China Antiga</p>
<p>Os Simpsons (1989 até o presente)</p> <p>Temática abordada: várias</p>	<p>O último cavaleiro (longa metragem 2017).</p> <p>Temática abordada: Da Idade Média à contemporânea (filme de ficção científica)</p>
<p>Pateta faz história – coleção de HQs temáticas.</p> <p>Temática abordada: várias</p>	<p>Os dez mandamentos (telenovela da Rede Record exibida em 2015 e 2016), filme longa metragem (2016).</p> <p>Temática abordada: Hebreus e Egito Antigo</p>
<p>Percy Jackson (2010) – Sequência em 2013 – Baseado na série literária Percy Jackson e os Olimpianos de Rick Riordan.</p>	<p>Os três mosqueteiros (longa metragem 2011) – Baseado no romance de Alexandre Dumas Filho.</p>

Temática abordada: Grécia Antiga	Temática abordada: França (Antigo Regime)
Pica-pau (série de animação exibida desde 1940 com várias adaptações e <i>reboots</i> ).	Pica-pau (série de animação exibida desde 1940 com várias adaptações e <i>reboots</i> ).
Temática abordada: várias	Temática abordada: várias
Sansão e Dalila (minissérie Record TV) – 2011	Shrek (série de filmes de animação computadorizada) – 2001, 2004, 2007 e 2010.
Temática abordada: Hebreus, Filisteus	Temática abordada: Idade Média
Scooby Doo (série de animação 1969 até o presente)	Skyrim (The Elder Scrolls V: Skyrim) – Game de RPG – Lançado em 2011.
Temática abordada: contemporânea	Temática abordada: Aventura ficcional com elementos que remetem a um tempo passado não especificado.
Show da Luna (série de animação - 2014 até o presente)	Spartacus (série de TV de 2010 a 2013)
Temática abordada: contemporânea	Temática abordada: Roma Antiga
Stone Age Sam (game de aventura online ambientado no paleolítico)	The Big Bang Theory – CBS (série de TV de 2007 até o presente)
Temática abordada: Paleolítico	Temática abordada: várias
The Vampire Diaries (2009 – 2017)	Transformers – série de filmes de ação lançados em 2007 e 2009.
Temática abordada: Contemporânea	Temática abordada: Idade Média à contemporaneidade
Thor (2011) – Sequências em 2013 e 2017	Valente (filme de animação, 2012)

Temática abordada: mitologia nórdica	Temática abordada: Idade Média / Idade Moderna
Turma da Mônica/Piteco – (HQ publicada desde 1970), animações (desde 1976)	Vikings (2013 até o presente) – Plataforma Netflix
Temática abordada: Paleolítico	Temática abordada: Alta Idade Média/ Povos Escandinavos
Vikings (2013 até o presente) – Plataforma Netflix	
Temática abordada: Escandinavos/ Alta Idade Média	

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto deste estudo foi, basicamente, a aprendizagem histórica escolar e o diálogo desta com a sociedade da hiperinformação no que se refere aos produtos culturais midiáticos que abordam o passado, mais precisamente, produtos aos quais os alunos e alunas tenham mais fácil acesso como filmes, séries de TV, animações e telenovelas. Partiu-se da ideia de que os produtos culturais, bem como os discursos historiográficos, são permeados de representações sobre o passado que têm papel mobilizador na construção de imaginação histórica, carregam discursos ideológicos e pedagogias culturais.

No decorrer do processo, a argumentação delineou-se pelo entendimento da história como um conjunto de discursos plurais sobre o passado politicamente e culturalmente situados, cujas premissas têm bases argumentativas e *interpretativas* (não no sentido de que o passado tenha um significado intrínseco) sobre documentos. Inclusive, denotando uma visão sobre a construção do conhecimento histórico em que a base seja a consciência de que as diferentes representações têm papel preponderante na sua construção. A história não pode se esquivar de conter elementos de imaginação e ficção, embora, seu discurso não possa ser confundido com *ficção pura* e tampouco menosprezado quanto ao seu potencial como discurso que busca a verdade, de geradora de consciência e produtora de sentidos.

A história não é a única detentora de representações sobre o passado. A literatura, a arte, as mídias, o espaço público também contém representações e trabalham com determinadas narrativas e em diferentes pontos de vista. Neste estudo, optou-se por pensar o diálogo das narrativas e representações construídas nos espaços formais de aprendizagem histórica, no caso a escola, e nos espaços informais. Entendeu-se o filme, a telenovela, a série de TV e a animação como tendo potencial para *ensinar* sobre o passado e como mobilizador de imaginação e figuração por atuar eficientemente dentro da cultura da visualidade.

Os produtos culturais midiáticos também foram entendidos como detentores de ideologias, posto que são produtos de uma sociedade e cultura, o que também os contorna como fonte a ser “lida”, analisada criticamente e inserida nas aulas pelo seu

potencial enriquecedor do processo de ensino aprendizagem porque aproxima o aluno da complexidade da produção do conhecimento histórico.

Reafirmou-se assim, a importância das mídias no ensino de história, entendendo-as não apenas como forma de confirmar o discurso do professor ou professora, ou ilustrar sua fala, mas como um elemento parte do método, que enriqueça o debate, coloque o aluno como efetivo sujeito do seu processo de ensino aprendizagem ao inserir o diálogo, seus conhecimentos prévios e subjetividades; e promova o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica dos alunos, não só de mídias mas qualquer discurso sobre o passado.

A partir da problemática desta pesquisa, o desafio foi identificar as representações sobre o passado que mobilizavam a construção de imaginação histórica no processo de aprendizagem histórica de meninos e meninas de um sexto e de um sétimo ano, como uma média de idade de doze anos, alunos de uma escola pública. E, a partir disso, analisar os dados – que foram repostas a um questionário e desenhos - segundo algumas categorias previamente delineadas: suas percepções de verdade e ficção no conhecimento histórico ou nas representações sobre o passado, suas noções de temporalidade, o ponto de vista histórico e ideológico contido nos discursos dos alunos e alunas (eurocentrismo, visões religiosas, classificações hierárquicas, generalizações, noções geográficas, maniqueísmo histórico e nomenclaturas), a carência ou abundância de referência aos recortes temporais e espaciais e suas características, a interpretação subjetiva dos alunos e alunas a partir dos discursos sobre o passado contidos nas mídias. Somado a isso, também foi importante fazer um levantamento de efetivas referências a produtos culturais midiáticos que eles e elas podiam fazer, para que pudesse também conhecer e fazer o exercício comparativo do que eles escreveram e desenharam com o que a mídia trazia. Por isso, também foi um mergulho em uma profusão de filmes, telenovelas, animações e séries de TV – também quadrinhos e games – esta que talvez tenha sido a parte mais divertida para a pesquisadora, mas nem sempre... Foram efetivamente muitos dados e um processo exaustivo de transcrição, organização e digitalização de imagens. E, foi, ao mesmo tempo, um processo de aprendizagem sobre o que os meninos e meninas consumiam de mídias que continham representações sobre os recortes espaço-temporais delineados (Europa

medieval e Antiguidade de modo geral), ou recortes próximos a estes, e o que eles internalizavam a partir delas.

Em primeiro lugar, tanto no que se refere às repostas e desenhos do sexto quanto do sétimo, a temática da violência e da guerra têm uma atuação importante na construção de imaginário sobre o passado. De fato, há uma insistência na violência, combates e batalhas em mídias sobre o passado. Os processos históricos são, obviamente, permeados por grandes conflitos, mas a insistência na guerra e os elementos de impacto psicológico da violência por parte de mídias criam um cenário de quase permanente batalha que alunos demonstraram perceber e, inclusive, puderam representar em seus desenhos de diferentes formas (diretas ou metafóricas).

A noção de temporalidade, baseada na periodização tradicional do tempo histórico, mostrou-se frequentemente aproximada, mesmo que não tivéssemos abordado aqueles conteúdos antes de forma mais sistemática, apenas com o propósito de introdução. Grandes afastamentos no tempo e espaço ocorreram, mas não foram generalizados. O tempo linear, de uma forma ou de outra, fica estabelecido nas entrelinhas. Sabendo disso, o professor ou professora pode explorar possibilidades de ir além dele, de mostrar outras formas de experiência no tempo, descentralizar o estudo da história e aproximar os(as) alunos(as) do debate historiográfico, o que é mais profícuo e significativo do que reproduzir o mais fielmente possível discursos prontos sobre processos históricos. Ao mesmo tempo, durante a análise das repostas, foi possível perceber que essa aproximação não decorre necessariamente das mídias consumidas, embora seja possível considerar que elas têm parte neste processo. É importante também avaliar que, os alunos do sexto ano tiveram muito contato com narrativas midiáticas baseadas em histórias bíblicas e com filmes baseados na mitologia grega por sua popularidade e abundância de intencionalidade pedagógica (no caso das histórias bíblicas a intencionalidade tem também um meandro de propagação de discurso religioso com apelo emocional), o que pode ser um elemento de aproximação com a história antiga indiretamente, de maneira não intencional. O sétimo ano, por sua vez, transitou razoavelmente bem por representações, inclusive midiáticas, sobre a história da Europa medieval mesmo que afirmassem não consumir mídias com frequência na temática histórica em questão.

A própria percepção da história num tempo linear já é indiciária de uma percepção eurocêntrica e etnocêntrica do discurso histórico. O sinal é, antes de parecer problemático, uma possibilidade de o professor ou professora não apenas reafirmá-lo, mas partir dele e transcender a ele. A intenção de inteligibilidade da história, a partir da periodização tradicional, é muito importante no processo de aprendizagem histórica na escola, ainda mais quando se trata dos alunos no início da segunda etapa do Ensino Fundamental. A periodização tradicional é básica, mas não deve ser encerrada em si mesma sob o risco de privar os alunos e alunas de pensar a complexidade do conhecimento histórico.

A representação étnica dos povos do passado, neste caso, mais preponderantemente os egípcios antigos, se mostrou ainda bastante problemática posto que é fortemente desvinculada de qualquer base documental ao seguir-se escolhendo povos com pertencimento étnico mais próximo do europeu para representar artisticamente um povo do nordeste da África. Ao mesmo tempo, foi possível perceber alguns indícios de etnocentrismo e classificação hierárquica de povos, pelo emprego de algumas palavras-chave como “primitivos”, “agressivos”, “rústicos”, “maus”, “mesquinhos” ou “esquisitos”. Nas respostas do sexto ano é mais visível o discurso centrado no maniqueísmo histórico opondo hebreus e egípcios, nas do sétimo ano não foi possível verificar quaisquer aspectos quanto a este fator.

Quanto à construção dos conceitos de verdade e ficção no conhecimento histórico e os mesmos contidos nos discursos midiáticos, foi possível perceber que os alunos e alunas do sexto ano não conseguem ainda, de modo geral, construir uma diferenciação sob nenhum aspecto. Isso é importante para este trabalho no sentido de que, é evidente que para os alunos tanto o filme quanto o estudado na escola são essencialmente *discursos de verdade*, ou seja, o contato com a mídia por si só construiu uma visão sobre o passado, ou uma imaginação histórica, a qual a história abordada na escola formal teria de confrontar ou pôr em debate. Já o sétimo ano, construiu, mesmo que de maneira ainda pouco fundamentada, alguns pontos de apoio para argumentar se uma representação sobre o passado tinha mais ou menos plausibilidade, abordagem coerente (ou mais racional) e base em pesquisa. Além de identificar aspectos de intencionalidade da mídia como produto cultural mercadológico.



A pesquisa, como um todo, reafirmou a necessidade de entender a escola no seu contexto e não como uma ilha deslocada e sem relação com a sociedade hiperinformada, os alunos na sua subjetividade e conhecimentos prévios como de suma importância no processo de aprendizagem histórica, as mídias como profícuas no ensino de história em muitos aspectos – e das quais não se pode mais se esquivar – e, o debate historiográfico como importante e indispensável para a história ensinada na escola e, o contrário, da mesma forma.

Desse modo, as principais contribuições do presente estudo para o ensino de história como campo de pesquisa são o fomento da reflexão e debate sobre a aprendizagem histórica na sociedade da informação e cultura da visualidade, a importância de se avaliar o diálogo das narrativas e representações plurais sobre o passado nos processos de ensino-aprendizagem e a afirmação do ensino de história na sua potencialidade como formador de consciência e pensamento crítico - se o conhecimento é abordado na sua complexidade - o que denota também o entendimento do aluno como sujeito e protagonista da sua aprendizagem.

Por fim, faço minhas as palavras de Paulo Freire na sua obra intitulada *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, publicada em 1996: “*Ensinar exige saber escutar*”. É intrínseco à educação democrática e dialógica compreender o aluno no seu contexto e referências culturais para que o professor ou professora possa intervir qualitativamente no processo de aprendizagem estimulando a leitura crítica de mundo e a aproximação com a *inteligência* daquele conhecimento: “E ao escutá-lo, aprendo a falar *com ele*”<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABUD, Katia Maria. **A construção de uma Didática da história**: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*. São Paulo, v.22, n. 1, pp. 183 a 193, 2003.

ANHORN, Carmem Teresa Gabriel. Teoria da História, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 32, nº 64, 2012, pp. 187-210.

ANKERSMITT, F.R. **Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora**. México: FCE, 2004.

ANKHERSMITT, F.R. **A escrita da história: a natureza da representação histórica**. Londrina: Eduel, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC / SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Geração *Homo zappiens* na escola**: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, M [et all]. *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Nação na propaganda do milagre econômico**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 22, nº 43, pp. 195-224, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Diehl, 1990.

CHARTIER, Roger. **Defesa e ilustração da noção de representação**. *Fronteiras, Dourados, MS*, v. 13, n. 23, jan./jun. 2011

CIAMBARELLA, Alessandra (org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2014.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GADAMER, Hans-George. **Problemas epistemológicos das Ciências Humanas**. In: FRUCHON, Pierre (org.). *O problema da consciência histórica*. 3 ed. Trad. Paulo Cesar Duque Estrada. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

HAMBURGUER, Esther. Diluindo fronteiras: a televisão e as novelas no cotidiano. In: **História da Vida Privada no Brasil IV: contrastes da intimidade contemporânea**. SCHWARCS, Lília Moritz (org). p. 439-487. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

JENKINS, K. **A história repensada**. Trad. Mario Vilela. 3 ed. São Paulo: Contexto: 2005.

KINDEL, Eunice Aita Isaia. **A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, etnia, e outras coisas mais...** Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2504>

MOKHTAR, Gamal. **História Geral da África II: África Antiga**. 2 ed. Brasília: UNESCO, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. **Ensino de História: saberes em lugar de fronteira**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n1, p. 191-211, jan/abr 2011.

NOVO HAMBURGO, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de História**. Novo Hamburgo, 2014.

NOVO HAMBURGO, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico EMEF Machado de Assis**. Novo Hamburgo, 2017-2019.

PENNA, Fernando Araújo. **Programa “Escola sem Partido”**: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (orgs.). Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Rio de Janeiro: MAUAD, 2016.

PEREIRA, Nilton M.; SEFFNER, F. **O que pode o ensino de História?** Sobre o uso de fontes na sala de aula. Revista Anos 90. Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**; org., trad. e apresentação Hilton Japiassu. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ROCHA, Helenice. **A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 121-142 – 2010.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

ROSENSTONE, Robert A. **Cine y visualidad**: historicización de la imagen contemporânea. Santiago de Chile: Universidad Finis Terrae, 2013.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

SANTIAGO JUNIOR, Francisco das C.F. **Historiofotia, tropologia e história**: além das noções de imagem nos escritos de Hayden White. *História* (São Paulo) v.33, n.2, p. 489-513, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v33n2/0101-9074-his-33-02-00489.pdf> Acesso em: junho/2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHÜTZ, Liene M. Martins. **Os bairros de Novo Hamburgo**. Novo Hamburgo: L.M.M. Schütz, 2001.

SILVA, André Chaves de Melo. **Imagens televisivas e ensino de História**: representações sociais e conhecimento histórico. Tese de Doutorado. USP, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02082010-142418/pt-br.php>

SOUZA, Éder Cristiano de. **O uso do cinema no ensino de História**: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica. *Escritas*, vol. 4, pp. 70-93. 2012.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **História e ficção**: fronteiras e ensino de história. *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 176 – 199, jan. / jun. 2010

VAINFAS, Ronaldo. **Casamento, amor e desejo no Ocidente Cristão**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

WHITE, Hayden. **Meta-história**: a imaginação histórica no século XIX. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

WHITE, Hayden. **Historiography and Historiophoty**. *The American Historic Review*, v. 93, nº 5, dec.1988. Tradução: Sander Cruz Castelo

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AO SEXTO ANO

**Sexto ano**

**Conteúdo: História Antiga**

**Questionário para mapear referências de produtos culturais na construção de conceitos e imaginação histórica:**

1 – Você costuma assistir filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas com a temática da História Antiga? Dê exemplos.

---

---

---

---

---

---

---

2 – Você consegue identificar referências aos povos antigos dentro de filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas com temas diversos? Dê exemplos.

---

---

---

---

---

---

---

3 – Como são, na sua percepção, os povos da antiguidade retratados nos filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas?

---

---

---

---

---

---

---

4 - Faça um desenho representando um povo ou mais povos da antiguidade (folha anexa).

5 – Se houve, quais foram as suas referências de filmes, séries, desenhos animados e /ou telenovelas para fazer este desenho?

---

---

---

---

---

---

---

6 – Em sua opinião, essas produções representam a verdade sobre o passado? Explique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

**ANEXO 2 - Espaço para a produção de desenho**

**Sexto ano**

**Conteúdo: História Antiga**

**Faça um desenho representando um povo ou mais povos da antiguidade.**



## ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO APLICADO AO SÉTIMO ANO

**Sétimo ano**

**Conteúdo: História da Europa Medieval**

**Questionário para mapear referências de produtos culturais na construção de conceitos e imaginação histórica:**

1 – Você costuma assistir filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas com a temática da História da Europa Medieval? Dê exemplos.

---

---

---

---

---

---

---

2 – Você consegue identificar referências aos povos da Europa Medieval dentro de filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas com temas diversos? Dê exemplos.

---

---

---

---

---

---

---

3 – Como são, na sua percepção, as sociedades da Europa na época medieval retratados nos filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas?

---

---

---

---

---

---

---

4 - Faça um desenho representando um cenário ou paisagem da Europa Medieval.  
(Folha anexa)

5 – Se houve, quais foram as suas referências de filmes, séries, desenhos animados e /ou telenovelas para fazer este desenho?

---

---

---

---

---

---

---

6 – Em sua opinião, essas produções representam a verdade sobre o passado? Explique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

## **ANEXO 4**

**Espaço para a produção de desenho**

**Sétimo ano**

**Conteúdo: História da Europa Medieval**

Faça um desenho representando um cenário ou paisagem da Europa Medieval.

## ANEXO 5 - Termo de concordância da Instituição



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

### TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar a construção de conceitos e imaginação histórica através de produtos culturais notadamente a mídia televisiva, o cinema e a animação e o impacto das diferentes representações sobre o passado provenientes de uma cultura da informação no âmbito do Ensino de história.

Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada aluno participante da pesquisa. A coleta de dados envolverá aplicação de questionários e produção de desenhos em duas turmas (uma de sexto e outra de sétimo ano) do Ensino Fundamental e posterior análise visando mapear elementos centrais da imaginação histórica e construção de conceitos históricos influenciadas por produtos culturais.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora professora Meri Emeli Alves Machado sob orientação do Professor Doutor Arthur Lima de Ávila do Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS e do Mestrado Profissional em Ensino de História.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Concordamos em participar da coleta de dados desta pesquisa:

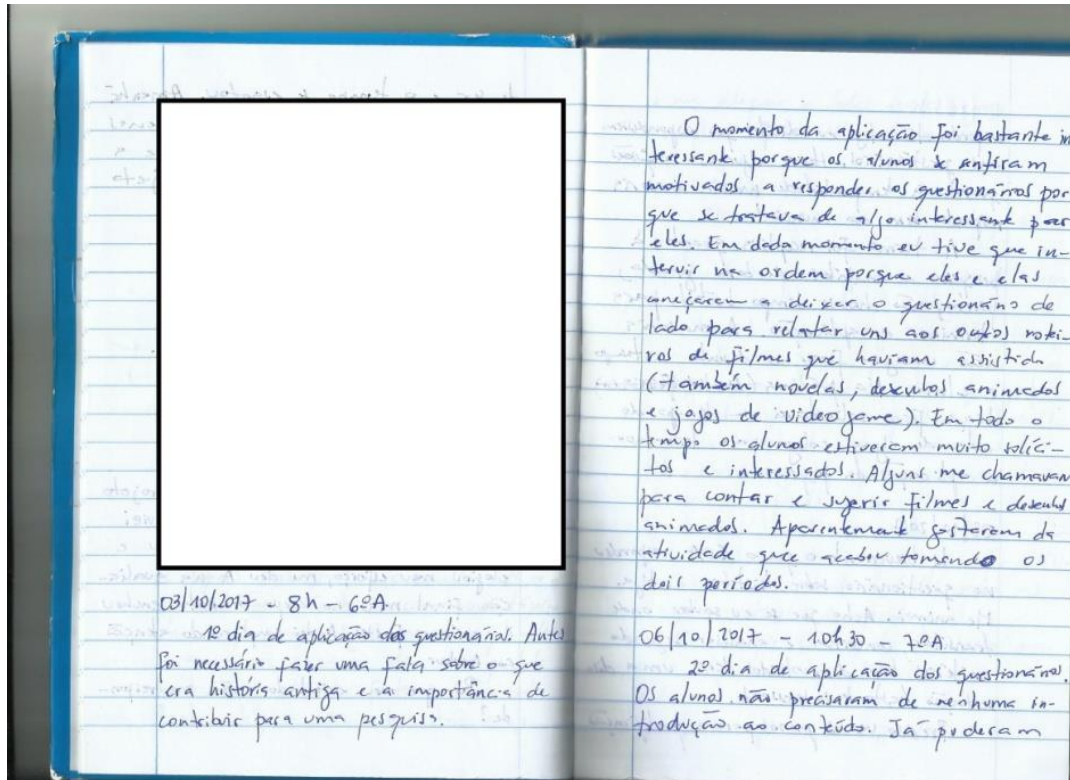
Instituição: Emef Machado de Assis

Direção: [Assinatura]

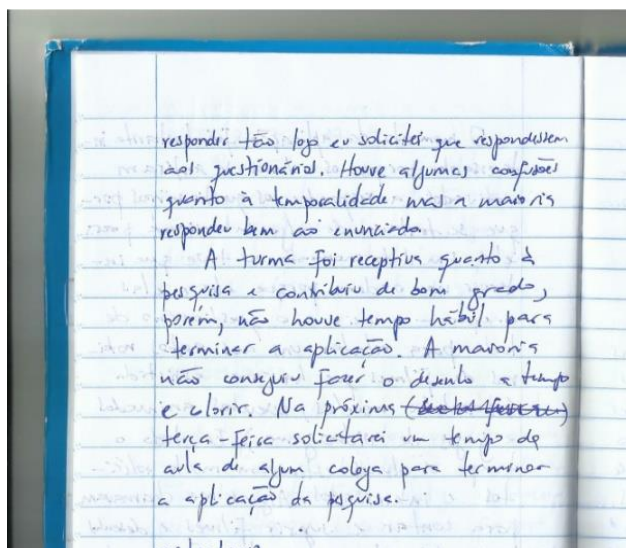
Pesquisadora Responsável: Meri E A Machado

## ANEXO 6 - Excertos do Diário de Campo

### Primeiro dia de aplicação



### Segundo dia de aplicação



## ANEXO 7 - Diretrizes Curriculares Municipais de História – Novo Hamburgo, RS



Município de Novo Hamburgo  
Secretaria Municipal de Educação - SMED  
CAPITAL NACIONAL DO CALÇADO

### DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE HISTÓRIA

#### Ementa

A História estuda o passado humano em seus vários aspectos: econômico, político, social e cultural. A História investiga e interpreta criticamente os acontecimentos, buscando resgatar os vestígios e a memória da humanidade para ampliar a compreensão da condição humana. O componente curricular de História instrumentaliza os alunos para interpretar e analisar o processo histórico, questiona o presente com vistas a estabelecer suas relações com o passado, contribui para a construção da identidade, desenvolve o senso crítico e educa para a transformação da realidade social, promovendo a cidadania e responsabilidade social. Ao compreender sua inserção no espaço e no tempo, o sujeito percebe-se como agente do processo histórico, desenvolve distintas perspectivas de abordagem das sociedades humanas e participa de suas transformações políticas, sociais, econômicas e culturais.

#### *Educação Infantil*

##### Objetivo Geral

Garantir de forma lúdica propostas que desenvolvam a percepção dos sujeitos históricos e de direitos, promovendo a construção de suas próprias identidades a partir do respeito às singularidades, aproximando-os das diversas contribuições histórico-culturais presentes na humanidade.

##### Diretrizes

- 664) Estimular a formação de um sujeito histórico-cultural que brinca, fantasia, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, constrói conceitos, sentidos, normas e regras que o estimulam no protagonismo da organização social.
- 665) Desenvolver noções de temporalidade a partir de sua história de vida, narrativas, cotidiano escolar, calendários, entre outros.
- 666) Promover a observação de si e dos espaços de convivência para identificar as transformações temporais.
- 667) Proporcionar ações que estimulem o respeito à constituição da condição sexual e de gênero dos diferentes sujeitos históricos.
- 668) Desenvolver propostas que levem o aluno a perceber as distintas culturas que constituem sua identidade pessoal, familiar e comunitária.
- 669) Construir noções de pertencimento a diferentes culturas estabelecidas a partir de processos históricos distintos, respeitando e valorizando a diversidade das mesmas.
- 670) Proporcionar vivências que valorizem as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afro-brasileiros e africanos na formação social brasileira.
- 671) Promover a interação com as distintas manifestações e tradições histórico-culturais brasileiras.
- 672) Analisar as mudanças que a ação humana e o transcorrer do tempo causam nos espaços físicos.
- 673) Articular meios para a valorização das vivências individuais e coletivas no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, levando em conta este novo tempo e espaço.

#### *Ensino Fundamental – 1º ao 3º Anos*

##### Objetivo Geral

Garantir de forma lúdica propostas que estimulem a compreensão dos processos histórico-culturais que fundamentam a sociedade, bem como das relações sociais dos indivíduos a partir do estudo de fatos, sujeitos e tempos históricos, potencializando seu protagonismo social.





#### **Diretrizes**

- 674) Estabelecer relações de socialização, bem como construir sentido de pertencimento e estranhamento a distintos grupos sociais (familiares, étnico-culturais, escolares, profissionais, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, políticos, etc).
- 675) Promover a interação com distintos instrumentos e marcadores de tempo, identificando-os.
- 676) Proporcionar a ordenação temporal dos acontecimentos históricos de ordem pessoal, escolar e familiar, refletindo sobre as mudanças e características de cada fase da vida dos sujeitos.
- 677) Promover a percepção de diferentes tipos de organização familiar, bem como de distintas condições étnico-raciais, de gênero e sexuais que compõem a sociedade, respeitando-as.
- 678) Estimular a construção da identidade individual mediante o seu reconhecimento como sujeito social;
- 679) Desenvolver o senso crítico capaz de modificar atitudes (normas, regras e valores) individuais e coletivas.
- 680) Debater aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais locais e regionais a partir de suas vivências familiares e comunitárias.
- 681) Estimular a percepção e as vivências na composição histórico-cultural da comunidade, do bairro, da cidade, do estado e do país.
- 682) Valorizar e visitar os elementos do patrimônio histórico-cultural material (tipos de moradia, hospitais, postos de saúde, escolas, mercados, igrejas, componentes de trânsito, tipos de calçamentos, cemitérios, etc) e imaterial (danças, língua, culinária, música, lendas, contos, costumes, artes, folclore, etc) que compõem um bairro e um município.
- 683) Propiciar atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções relacionados às tradições histórico-culturais da comunidade e de outros grupos sociais.
- 684) Promover a compreensão dos símbolos da escola, do município, do estado e do país bem como seu surgimento.
- 685) Proporcionar a manipulação de diferentes tipos de registros documentais utilizados para a construção, descrição ou rememoração dos acontecimentos históricos: textos manuscritos e impressos, imagens estáticas ou em movimento, mapas, registros orais, monumentos históricos, obras de arte, registros familiares, objetos materiais, dentre outros.
- 686) Refletir sobre as permanências e mudanças ocorridas no tempo e no espaço, comparando os modos de vida de hoje com os do passado, relacionando-os com as condições de existência materiais e culturais (alimentação, moradia, proteção familiar, saúde, lazer, vestuário, educação e participação política).
- 687) Estabelecer a reflexão acerca dos eventos rememorativos e datas religiosas como expressões culturais que tem origem em diferentes tempos históricos e que contribuem para a atualidade.

---

#### ***Ensino Fundamental – 4º e 5º Anos***

---

#### **Objetivo Geral**

Despertar no educando o senso de pertencimento a diferentes grupos sócio- históricos identificados no contexto do município de Novo Hamburgo e do estado do Rio Grande do Sul, percebendo-se ser crítico/reflexivo com potencial para transformar o espaço em que vive, com vistas a traçar sua própria história a partir de si e da história do outro.

#### **Diretrizes**

- 688) Proporcionar o estudo dos aspectos culturais, econômicos, naturais, políticos, sociais locais e regionais, compreendendo semelhanças e diferenças, permanências e transformações no modo de vida.



- 689) Articular a percepção das relações culturais, econômicas, políticas e sociais locais e regionais estabelecidas pela coletividade no presente e no passado.
- 690) Promover a identificação das ascendências e descendências das pessoas da comunidade local e regional, quanto à etnia, cultura e nacionalidade, contextualizando suas aproximações, afastamentos, deslocamentos, diferenças e interações na construção da identidade pessoal e coletiva.
- 691) Refletir acerca das relações estabelecidas entre a localidade e os demais centros culturais, econômicos, políticos e sociais em diferentes tempos, desenvolvendo um sentido de pertencimento, mediante ações coletivas e individuais que repercutem no cotidiano.
- 692) Vincular as relações históricas entre sociedade e natureza na transformação, preservação e constituição das paisagens urbanas e rurais locais e regionais, identificando as semelhanças e diferenças entre os modos de vida urbano e rural.
- 693) Promover a reflexão sobre as distintas memórias na construção histórica local e regional, e sua relação e participação na memória nacional, compreendendo semelhanças e diferenças, permanências e transformações nas relações culturais, econômicas, políticas e sociais.
- 694) Garantir o estudo da memória histórica local e regional, valorizando o papel que os diferentes grupos étnicos desempenharam na formação do povo brasileiro, com ênfase na Lei 11.645/08.
- 695) Promover a leitura crítica através da utilização de diferentes fontes históricas (mapas, iconografias, documentos, relatos orais, registros manuscritos, vestígios arqueológicos, impressos, audiovisuais, etc).
- 696) Proporcionar a construção de distintos instrumentos e marcadores de tempo.
- 697) Valorizar os elementos do patrimônio histórico-cultural material (tipos de moradia, hospitais, postos de saúde, escolas, mercados, igrejas, componentes de trânsito, tipos de calçamentos, cemitérios, etc) e imaterial (danças, língua, culinária, música, lendas, contos, costumes, artes, folclore, etc) que compõem o município e o estado.
- 698) Valorizar os símbolos da escola, do município, do estado e dos países.

#### ***Ensino Fundamental – 6º ao 9º Anos***

##### **Objetivo Geral**

Desenvolver a capacidade de observar, interpretar e analisar os distintos processos históricos.

##### **Diretrizes**

- 699) Promover a compreensão da História como ciência que estuda as sociedades humanas do passado, através de vestígios de toda ordem e que permanecem até nossos dias, destacando a importância desta ciência para a humanidade e o papel do historiador como pesquisador.
- 700) Estimular a manipulação e interpretação das diversas fontes históricas promovendo sua leitura crítica.
- 701) Propiciar o reconhecimento, de forma lúdica e participativa, da variedade de elementos passíveis de se tomarem fonte para a construção dos processos históricos das sociedades humanas do passado e da contemporaneidade.
- 702) Estabelecer conexões entre as diversas formas de organização do tempo cronológico e os diferentes povos que os estruturaram, dando ênfase à diversidade de fatores que determinaram as diversas maneiras de cada povo contar o seu tempo.
- 703) Proporcionar instrumentos que permitam ao aluno localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida, ritmo e noções para compará-los por critérios de anterioridade, posteridade e simultaneidade.
- 704) Discutir as divisões da História, reconhecendo de forma analítica, quais acontecimentos históricos foram preponderantes para esta divisão.
- 705) Analisar as diferentes etapas dos processos históricos, sua evolução através dos tempos e a possibilidade de distintas leituras.
- 706) Valorizar o estudo da história dos povos que não desenvolveram a escrita.





- 707) Reconhecer as especificidades da ciência arqueológica para o estudo das sociedades do passado, notadamente aquelas que se desenvolveram de maneira ágrafa.
- 708) Promover a discussão a respeito das diferentes teorias sobre o surgimento dos seres humanos.
- 709) Promover dinâmicas reflexivas acerca da evolução das espécies, particularmente a humana, enfatizando a capacidade adaptativa dos seres humanos às condições naturais a partir de sua dimensão intelectual.
- 710) Valorizar a história do continente africano, berço da humanidade, e a sua cultura como elemento constituinte e estruturante das sociedades contemporâneas.
- 711) Possibilitar o estudo do desenvolvimento cultural, econômico, político e social das civilizações clássicas.
- 712) Valorizar o legado cultural, econômico, político e social dos diferentes povos para a história da humanidade.
- 713) Oportunizar a reflexão acerca das distintas vivências sociais no tempo, considerando a diversidade dos modos de vida dos seres humanos nas diferentes épocas, estabelecendo relações com os acontecimentos contemporâneos, posicionando-se criticamente sobre as transformações culturais, econômicas, políticas e sociais ao longo da história.
- 714) Promover a percepção da existência de realidades históricas singulares, caracterizando-as no tempo histórico e no espaço geográfico.
- 715) Investigar as distintas formas de relacionamento dos seres humanos com a natureza, através da história.
- 716) Proporcionar o manuseio de diferentes instrumentos de leitura e pesquisa para a análise histórica a fim de produzir pesquisas escolares que estimulem a iniciativa e autonomia dos sujeitos na realização de trabalhos individuais e coletivos.
- 717) Analisar as principais características dos processos de transição dos distintos tempos históricos, de curta, média e longa duração, percebendo suas problemáticas culturais, econômicas, políticas e sociais.
- 718) Discutir as influências das culturas, europeias, americanas, asiáticas e africanas no desenvolvimento cultural, econômico, político e social da sociedade contemporânea.
- 719) Examinar os processos de formação, expansão e dominação dos distintos sistemas econômicos adotados pelas sociedades humanas em seus processos formativos.
- 720) Analisar, discutir e valorizar as contribuições da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na constituição da sociedade brasileira.
- 721) Analisar e discutir o processo de expansão do modelo social europeu no mundo e suas consequências para os demais continentes.
- 722) Refletir e debater a realidade latino-americana a partir da chegada dos portugueses e espanhóis, e o seu impacto nas sociedades autóctones.
- 723) Oportunizar a reflexão a respeito dos mecanismos históricos de exploração que causam as desigualdades sociais e econômicas.
- 724) Promover o reconhecimento da miscigenação como componente essencial na formação histórico-cultural dos povos.
- 725) Debater as influências das revoluções europeias, americanas e asiáticas, percebendo-as como parte de um processo de transformação das relações culturais, econômicas, políticas e sociais, sobretudo, como um momento de ruptura de determinada conjuntura histórica.
- 726) Relacionar os acontecimentos locais, regionais, nacionais e internacionais.
- 727) Promover a reflexão crítica acerca da formação política brasileira a partir do processo de colonização, independência, constituição da monarquia e transição para a república.
- 728) Analisar os movimentos de imigração para o Brasil a partir do século XIX como integrantes do processo de formação da identidade nacional.
- 729) Manusear diferentes instrumentos de análise histórica (filmes, mapas, livros, iconografia, documentos) a fim de produzir pesquisas escolares que estimulem a iniciativa e autonomia dos sujeitos na realização de trabalhos individuais e coletivos.



Município de Novo Hamburgo  
Secretaria Municipal de Educação - SMED  
CAPITAL NACIONAL DO CALÇADO

- 730) Analisar o papel da mídia nos processos históricos, dialogando com as tecnologias do passado e os meios de comunicação do presente, utilizando tais fontes como construtoras de conhecimento histórico.
- 731) Identificar e discutir os principais movimentos culturais nacionais e internacionais relativos aos séculos XX e XXI (contracultura, luta pelos direitos civis, emancipação da mulher, movimento negro, movimento GLBTS, indígenas,) contextualizando-os historicamente.
- 732) Identificar, reconhecer, valorizar e viabilizar o acesso ao patrimônio histórico nacional e internacional.
- 733) Estabelecer a reflexão acerca dos eventos comemorativos e datas religiosas como expressões culturais que tem origem em diferentes tempos históricos e que são formativas da sociedade contemporânea.
- 734) Identificar, reconhecer, valorizar e viabilizar as ações coletivas da comunidade no processo de formação histórico-cultural das sociedades.
- 735) Promover a relação dos conteúdos históricos com as outras disciplinas curriculares.
- 736) Articular o passado histórico com o presente dos alunos, valorizando o saber dos mesmos.
- 737) Proporcionar atividades dialógicas que problematizem as temáticas históricas e resultem em produções autorais pessoais através da escrita.
- 738) Promover a apropriação e operacionalização de diferentes conceitos históricos.

## ANEXO 8 - Excertos do PPP da escola



Município de Novo Hamburgo  
Secretaria Municipal de Educação - SMED  
CAPITAL NACIONAL DO CALÇADO

### PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL  
MACHADO DE ASSIS

2017 / 2019

## **2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

### **2.1. Da mantenedora**

Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo

Endereço: Centro Administrativo Leopoldo Petry, Rua Guia Lopes, nº 4201, Bairro Canudos, CEP 93410340 - Novo Hamburgo/ RS.

### **2.2. Do Estabelecimento de Ensino**

Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis.

Endereço: Rua Walkíria Spindler nº 110, Bairro Canudos, CEP 93546-130, Novo Hamburgo/ RS.

Tipo de Escola: Educação Infantil (Faixa Etária 4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ano de 9 anos a 7º ano de 9 anos).

Decreto de Criação: Portaria 67/88 de 13/06/88

Lei Municipal de Denominação: 24/88 de 27/04/88

Portaria de Autorização de funcionamento: 02559 de 27.02.89

Diário Oficial nº 93 de 19.05.89

### **2.3. Do Corpo Docente e Discente**

#### **Equipe Diretiva:**

Edilgar Bauer Warth – Diretora Portaria 34/2015

Monaliza Amaral da Luz - Vice Diretora Portaria 35/2015

Elis Regina Mello - Coordenadora Pedagógica Currículo

Eliane Regina Martins Anselmo – Coordenadora Pedagógica Área  
Sueli Teresinha da Silva - Orientadora Educacional

**Coordenador do Novo Programa Mais Educação:**

Janaína Nazário

**Secretária:**

Angélica da Silva Gass

**Número total de professores:** 33

**Número de estagiários:** Apoiadores à Inclusão: 6 estagiários

**Número de funcionários:** 15

**Número total de alunos:** 640

## **2.4. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA**

A Cognição e a Afetividade, enquanto estruturas básicas do funcionamento humano estão igualmente presentes na Ética: Ideia + Aceitação = Valor. Existem muitas ideias no sujeito. Valor é aquela ideia "valorizada", reconhecida, desejada, tida como importante, que passa a ter, portanto, repercussão energética na pessoa, e orienta seu posicionamento e suas escolhas. (VASCONCELLOS, 2009, p.85).

**Turno de Funcionamento:** Manhã e Tarde.

**Horário de Funcionamento:**

Manhã: 7h e 40min às 11h e 40min

Tarde: 13 e 10min às 17h e 10min

**Número de Turmas:** 25

Educação Infantil: 5 turmas;

Anos Iniciais: 14 turmas;

Anos Finais: 06 turmas.

**Anos de Funcionamento:** Educação Infantil Faixa Etária 4 e 5 ao 7º ano do Ensino Fundamental (9 anos)

**Programas que a escola possui:**

Programa Novo Mais Educação.

**Salas e Turmas que atende: anexo nº01**