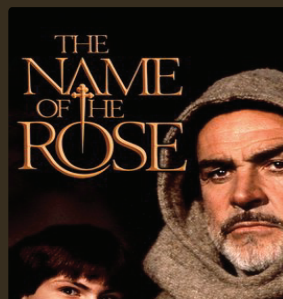


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEEB

**DAVID SILVA DIAS**  
APRESENTA



# CINEMA E ENSINO

**O USO DE FILMES E SÉRIES COMO FERRAMENTAS  
PEDAGÓGICAS NO PROCESSO ENSINO E  
APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA**

um estudo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia  
do Maranhão - Campus Monte Castelo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓSGRADUAÇÃO E  
INTERNACIONALIZAÇÃO - AGEUFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA - PPGEEB

**DAVID SILVA DIAS**

**O USO DE FILMES E SÉRIES COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NO  
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA:** um  
estudo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Monte  
Castelo

São Luís  
2020

**DAVID SILVA DIAS**

**O USO DE FILMES E SÉRIES COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NO  
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: um  
estudo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Monte  
Castelo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra Lívia da Conceição Costa Zaqueu

São Luís  
2020

**Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA**

Dias, David Silva

O uso de filmes e séries como ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História: um estudo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Monte Castelo / David Silva Dias. - 2020.

182 f.: il.

Orientador(a): Livia da Conceição Costa Zaqueu

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, 2020.

1. Ensino de história. 2. Filmes e séries. 3. Consciência histórica 4. Didática da História 5. Linguagem cinematográfica I. Título.

**DAVID SILVA DIAS**

**O USO DE FILMES E SÉRIES COMO FERRAMENTAS LÚDICO-PEDAGÓGICAS  
NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA:**

um estudo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus  
Monte Castelo

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Gestão de  
Ensino da Educação Básica como requisito  
obrigatório para obtenção do título de Mestre  
em Educação – Gestão de Ensino da Educação  
Básica.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu** (Orientadora)  
Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento (PPGEEB/UFMA)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Viviane Moura da Rocha** (1<sup>a</sup> Examinadora)  
Doutora em Artes visuais: História Teoria e Crítica de Arte (PPGEEB/UFMA)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Francisca Moraes da Silveira** (2<sup>a</sup> Examinadora)  
Doutora em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGFOPRED/UFMA)

## AGRADECIMENTOS

Primeiro, a Deus.

Agradecer às duas ciências que encontrei em meu percurso, a História e a Filosofia, as quais me apresentaram pensadores/as que ofereceram uma nova forma de ver o mundo e outro sentido para a vida.

Agradecer à minha mãe, Neide Soeiro Silva, que sempre me deu apoio, em todos os momentos, com seus sábios conselhos e orações.

À minha orientadora, Lívia da Conceição Costa Zaqueu, que aceitou me orientar. Obrigado pela sua paciência e equilíbrio, os quais têm me ajudado a concluir esta dissertação. Agradeço todos os dias pela sorte de sua orientação.

Agradecimentos à Banca de Avaliação, da qual fez parte a Profa. Viviane Moura da Rocha e a Profa. Francisca Morais da Silveira. Grato por terem aceitado o convite de comporem o júri para defesa desta dissertação.

Deixo um agradecimento à professora Delcineide Maria Ferreira Segadilha por ter conduzido a orientação durante a qualificação.

Ao Programa de Pós-Graduação de Gestão do Ensino da Educação Básica, pela oportunidade concedida aos/às professores/as, para ampliar seus conhecimentos na perspectiva de influir na qualidade do ensino maranhense.

Ao coordenador, Antônio de Assis Cruz Nunes e a vice coordenadora Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, excelentes professores, que nos recebem e acolhem muito bem.

À turma 2018, na qual fiz boas amizades, em especial Rosiara e Érica Patrícia Marques de Araújo, a última, uma companheira de serviço e estudos que sempre me ajudou.

À Caroliny Lima, a pessoa que me ajudou a realizar o sonho de estar em um mestrado.

Às professoras Elisa Maria dos Anjos e Profa. Viviane Moura da Rocha, pelas contribuições quando do exame de qualificação.

A todos/as que contribuíram para a elaboração deste trabalho, o meu muito obrigado!

“O cinema não tem fronteiras nem limites. É um fluxo constante de sonho.”

Orson Welles

## RESUMO

O crescente desenvolvimento tecnológico levou à produção de uma sociedade que se comunica cada vez mais a partir das imagens. A escola não está livre do consumo dessas imagens, que chegam até à comunidade escolar por meio de livros, revistas, filmes e séries. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo: construir um caderno interativo com sugestões/orientações sobre o uso de filmes e séries em aulas de História, a partir de investigação no Instituto Federal do Maranhão/Campus Monte Castelo, e o modo como esse uso, de temática histórica, está sendo problematizado em sala de aula para a construção do conhecimento histórico. Esta pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa em Educação, do tipo estudo de caso, com enfoque procedimental de caráter colaborativo e de intervenção. Situa-se na dimensão da História Cultural; temática, cinema e ensino de História e domínio do ensino de História. Em termos amostrais, trabalha-se com uma docente e trinta discentes de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio do curso de Edificações, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, *locus* da pesquisa. Utiliza-se como instrumentos de pesquisa: observação não participante; questionário com perguntas abertas para a docente e discentes; análise documental. Para análise dos dados, foi utilizada a técnica de Análise do Conteúdo. Esta pesquisa incluiu a realização de encontros/laboratórios com a docente e aplicação do produto elaborado com os discentes. Os resultados apontaram que os alunos tiveram um acréscimo na sua percepção do conteúdo histórico por meio dos filmes exibidos em sala de aula, com auxílio da linguagem cinematografia. Ressalta-se que os estudantes obtiveram uma nova dinâmica no aprendizado de História por meio do jogo construído a partir do filme exibido em sala de aula. A partir da intervenção realizada, foi construído o produto que possibilitou a sua aplicação depois do filme exibido. Além disso, houve a ampliação do conhecimento da professora de História sobre os conceitos históricos e a linguagem cinematográfica em aulas de História. Destaca-se que o caderno interativo trouxe para os alunos e para a professora um novo olhar sobre conhecimento histórico, considerando o uso de filmes e séries em aulas de História.

Palavras-chave: Ensino de história. Filmes e séries. Consciência histórica. Didática da História.

Linguagem cinematográfica.



## ABSTRACT

The growing technological development it took to the production of a society what if communicates each time more from the images. The school is not free from the consumption of these images that arrive to the school community through books, magazines, movies and series. In this sense, this research aimed to: Build an interactive notebook with suggestions/guidelines about use of movies and series in History classes from an investigation at the Federal Institute of Maranhão/Campus Monte Castelo, about how movies and series with historical themes are being problematized in the classroom and what are the results of its use in the construction of historical knowledge. This research is based on a qualitative approach in education of the case study type, with a procedural focus of a collaborative and intervention character. It is situated in the dimension of Cultural History; thematic, movie theater and history teaching and domain of history teaching. As subjects, we work with a teacher and thirty students of a first-year high school class of the Buildings course, from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão, the locus of the research. It is used as research tools. It is used as research tools. For data analysis, the Content Analysis technique was used. This research included holding meetings/laboratories with the teacher and applying the product elaborate with the students. The results pointed that the students had an increase in their perception of the historical content through the films shown in the classroom with the support of the cinematographic language. The findings point out that students obtained a new dynamic in learning in history through the built game from the movie shown in the classroom. From the intervention carried out, the product was built that made possible its application after the movie shown. In addition, there was an expansion of the History teacher's knowledge of historical concepts and cinematographic language in History classes. Soon, the interactive notebook brought to the students and the teacher a new look at historical knowledge, considering the use of movies and series in history classes.

Keywords: History teaching. Movies and series. Historical awareness. Didactics of History. Cinematographic language.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Capa do produto .....	55
<b>Figura 2:</b> Capítulo do produto .....	56
<b>Figura 3:</b> Jogo de cartas do produto .....	57
<b>Quadro 1:</b> Filmes exibidos pela professora durante período de observação .....	63
<b>Quadro 2:</b> Encontros com a professora de História .....	68
<b>Figura 4:</b> Mapa conceitual sobre o pensamento histórico .....	72
<b>Quadro 3:</b> Categorias geradas pelo questionário realizado com professora .....	75
<b>Quadro 4:</b> Categorias geradas após intervenção da professora .....	77
<b>Quadro 5:</b> Tópicos do Caderno Interativo que foram abordados na intervenção com os alunos .....	80
<b>Fotografia 1:</b> Intervenção sobre linguagem cinematográfica com os alunos do curso Edificações.....	82
<b>Fotografia 2:</b> Exibição do filme <i>Deuses do Egito</i> e entrega do questionário para os estudantes do curso de Edificações .....	83
<b>Fotografia 3:</b> Professora aplicando o jogo <i>Deuses do Egito</i> com os alunos da turma de Edificações.....	84
<b>Fotografia 4:</b> Aplicação do jogo com estudantes do curso de Edificações .....	85
<b>Quadro 6:</b> Categorias geradas com o primeiro questionário aplicado na turma de Edificações .....	89
<b>Quadro 7:</b> Quinta questão do questionário: categorias elencadas a partir da percepção do aluno sobre a exibição do filme .....	94
<b>Quadro 8:</b> Questão 9 “De 0 a 10, que nota você daria para o filme <i>Deuses do Egito</i> ?” .....	97
<b>Figura 5:</b> Cartaz do filme <i>Deuses do Egito</i> (2016) .....	98
<b>Quadro 9:</b> Questão 10 “Pontos negativos sobre o filme <i>Deuses do Egito</i> ” .....	98
<b>Quadro 10:</b> Conceito sobre o filme <i>Deuses do Egito</i> (ótimo, bom, médio e fraco) .....	100
<b>Gráfico 1:</b> O que você achou do jogo? .....	102
<b>Gráfico 2:</b> Você se identificou com alguma personagem do jogo (deus ou humano) durante a partida? .....	103
<b>Gráfico 3:</b> Quais qualidades que você percebeu durante o jogo? .....	105
<b>Gráfico 4:</b> A partir do jogo, você conseguiu ter uma outra percepção sobre a história do Egito? .....	106

## LISTA DE SIGLAS

- BNCC - Base Nacional Curricular Comum
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- IFMA - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PPGGEB - Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica
- UEMA - Universidade Estadual do Maranhão
- UFMA - Universidade Federal do Maranhão

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1.1</b>	<b>Definindo o objeto</b> .....	12
<b>2</b>	<b>CINEMA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA</b> .....	19
<b>2.1</b>	<b>Por um saber histórico</b> .....	22
<b>2.2</b>	<b>Por uma consciência histórica</b> .....	24
<b>3</b>	<b>DIDÁTICA DA HISTÓRIA: aproximações</b> .....	32
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	46
<b>4.1</b>	<b>Tipo de pesquisa</b> .....	46
<b>4.2</b>	<b>Caracterização do local da pesquisa</b> .....	49
<b>4.3</b>	<b>Universo e sujeitos da pesquisa</b> .....	50
<b>4.4</b>	<b>Instrumento de recolha de dados</b> .....	52
<b>4.5</b>	<b>Mestrado Profissional, um novo olhar sobre pesquisa em educação</b> .....	53
<b>4.6</b>	<b>Descrição do produto da pesquisa</b> .....	54
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	58
<b>5.1</b>	<b>Observação dos sujeitos da pesquisa</b> .....	58
<b>5.2</b>	<b>Aplicação do questionário com a professora</b> .....	62
5.2.1	Formação histórica com a professora .....	67
5.2.2	A professora e o produto .....	75
<b>5.3</b>	<b>Aplicação do produto com os estudantes</b> .....	79
5.3.1	Resultados da aplicação do produto da pesquisa com os estudantes .....	87
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	111
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA PROFESSOR</b> .....	123
	<b>APÊNDICE B – PRODUTO DA PESQUISA</b> .....	126
	<b>APÊNDICE C - FORMULÁRIO DE PESQUISA INDIVIDUAL</b> .....	174
	<b>APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ANÁLISE DE FILMES</b> .....	176
	<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SOBRE O JOGO DEUSES DO EGITO</b> ....	178
	<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	181
	<b>ANEXO B - PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA</b> .....	182

## 1 INTRODUÇÃO

Na sociedade do século XXI têm sido perceptíveis os avanços da tecnologia e da imagem por meio dos diferentes impactos na relação dos indivíduos e na sua cultura. Hoje, os grupos sociais tentam construir sua história por meio de tecnologias, como as redes sociais. Assim, o acesso à informação e à construção da identidade tornaram-se um processo rápido, que confere à disciplina História a condição de ciência, cuja tarefa é repensar seu lugar na sociedade e de afetar, principalmente, um dos lugares de produção cultural, que é a escola.

A escola, para Bourdieu e Passeron (2011), é um campo de constantes embates de dominações e conflitos. Nessa luta, segundo Corazza (2001), o currículo escolar e os planejamentos são compreendidos como discursos de autoridades textuais, nos quais os conteúdos escolares acabam reproduzindo o poder dominante. A História encontra-se inserida nesses discursos.

Podemos dizer que a História, sob perspectiva da narrativa historiográfica, teve o seu início ainda na Grécia antiga, com a ideia de manter a memória, processo iniciado por Heródoto e que encontrou lugar na sala de aula como disciplina curricular. A História passou, assim, de narrativa mítica para construção de uma história reprodutora do discurso da política oficial. Por isso, a História como ciência transformou-se a partir de cada estrutura nova de pesquisa e construção do conhecimento, tendo como objetivo observar o passado e vivenciar processos de construção e reconstrução (LE GOFF, 2013)

No início do século XX, a História passou por novas perspectivas de estudo com a influência das Ciências Sociais e avanços na área da Linguística e do comportamento humano, fazendo surgir novos campos de pesquisa histórica, como a História das Mentalidades e a História Cultural, dentre outras dimensões. Essas novas vias de fazer história mostraram que a escrita e as imagens, por exemplo, são permeadas por uma série de representações que encontramos em outras formas de expressões culturais, como a fotografia, os quadros, os romances e os filmes, este último objeto da nossa pesquisa (BUKER, 2017).

O cinema é uma arte que nasceu no século XIX, destinada ao entretenimento do grande público, mas que se mostrou proficiente nas mais diferentes esferas da realidade. O filme suscita reações diversas no/a espectador/a, como alegria, tristeza, reflexão, dúvida etc. Logo, sendo o filme uma produção cultural, as aulas de História podem lançar mão desse recurso para possibilitar a manifestação dessas emoções em sala de aula (FRESQUET, 2013).

Concomitante às novas perspectivas de se fazer História, influenciada pelas Ciências Sociais e avanços na área da Linguística e do comportamento humano, como dito inicialmente,

foram instituídas entre 1929 a 1989 as escolas dos *Annales*. Como afirma Reis (2008), esse movimento teve três principais eixos: vista temporal das Ciências Sociais, estruturação do evento e prática da interdisciplinaridade.

A Escola dos *Annales* foi um movimento historiográfico dividido em três gerações, sendo que a última se destaca pelos estudos de Marc Ferro sobre cinema e história. Segundo Burke (2011), a terceira geração também é marcada pela introdução de uma diversidade de temas e métodos no âmbito da História. Nessa ocasião, a França deixou de ser o epicentro desse movimento e outros países (Alemanha e Inglaterra) começaram a também influenciar a Escola dos *Annales*. O autor destaca outros três aspectos desse movimento: História das Mentalidades, construção do método quantitativo na História Cultural e ressurgimento da narrativa.

Ferro (2010) começou os estudos sobre representações da guerra nos filmes e passou a mostrar que a escrita e a imagem são permeadas por uma série de representações nas quais a palavra remete a um signo, por sua vez, um símbolo. Muito além de ser uma escrita ou uma simples imagem que passa despercebido no cotidiano, os símbolos têm objetivos claros, como: atrair um público consumidor, construir uma verdade, manter determinada ideologia e criar uma representação no campo cultural (LE GOFF, 2013).

O cinema na sala de aula não é algo novo. Bittencourt (2018) afirma que no ano de 1912 já havia incentivo por parte dos/as docentes em relação ao uso de filmes como instrumentos para a educação formal. Na disciplina História, o filme é trabalhado principalmente por retratar períodos históricos como antiguidade - *Os dez mandamentos* (1956); Idade Média - *O nome da Rosa* (1986), ou, até mesmo, sobre como fazer a história, *Narradores de Javé* (2003). O acervo de filmes que o/a professor/a de História pode utilizar é bastante vasto.

Sobre o uso de filmes em sala de aula, realizamos uma breve pesquisa com base nas leis educacionais e verificamos a existência de poucas referências acerca do estudo do audiovisual em sala de aula. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96, em seu artigo 26, parágrafo 8, coloca como obrigatória a exibição de filmes de produção nacional na Educação Básica, de modo a enriquecer culturalmente o/a discente com a história do país. Essa é uma lei sem impacto, sem precisão e sem maiores detalhes (BRASIL, 1996).

Com uma lei sem impacto e funcionalidade para o/a docente e, ainda, se o conteúdo da disciplina for trabalhado sem uma didática específica, o mesmo se tornará infértil para a construção do conhecimento. A exibição de filmes pelos/as docentes em aulas de História pode representar uma alternativa profícua para o desenvolvimento intelectual do/a estudante.

Historicamente, têm sido perceptíveis os desafios que se impõem à profissão professor/a, desafios de diferentes ordens, a exemplo das ordens econômica e cultural. Trata-se do processo no qual são construídos estereótipos que contribuem para a construção da identidade do/a educador/a. Relevante lembrar que uma identidade é definida pelos condicionantes formativos legais e pela cultura da escola na qual atuará esse/a docente (BITTENCOURT, 2018).

Ensino e aprendizagem em uma sociedade saturada pelo excesso de informações e imagens têm se constituído um dos principais desafios para a atividade docente. Por conseguinte, o/a professor/a de História vive hoje uma situação paradoxal em sala de aula: o impasse entre fazer uma narrativa “perfeita” – nunca alcançada – sobre o fato histórico e o complexo trabalho do aprendizado educacional (RÜSEN, 2011).

Vale salientar que faria toda a diferença para o trabalho efetivo do professor/a o encontro com expedientes didáticos para melhor realizar a sua atividade. Contudo, parece existir um profundo distanciamento entre o conhecimento pedagógico, a prática docente e a realidade educacional.

O/A discente que chega à sala de aula é um/a sujeito ativo na sociedade, pois pode facilmente usar um celular e pesquisar, via internet, sobre qualquer assunto, uma vez que os meios de comunicação audiovisuais, como televisão, cinema e internet, cotidianamente, desempenham papel educativo relevante na vida dos/as estudantes. Nessa lógica, Moran (2002, p. 1) enfatiza: “passam-nos continuamente informações, interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros”.

A busca por novos instrumentos metodológicos para auxiliar nos temas desenvolvidos em sala de aula tem aumentado nos últimos anos. Por isso, a sétima arte tem levado alguns estudiosos, como Napolitano (2008), Thiel e Thiel (2009) e Bittencourt (2018), à defesa da introdução de filmes como recursos fundamentais à construção do conhecimento. Esses autores argumentam em suas obras sobre a relevância do desenvolvimento de uma ruptura da tradição conteudista no exercício do ensino de História no Brasil.

### **1.1 Definindo o objeto**

Vivemos em uma sociedade na qual recebemos informações a todo momento, seja pelos meios mais básicos de comunicação, como televisão, seja pelos mais avançados, a

exemplo do *smartphone*. Essas informações quase sempre são permeadas por imagens. Iconografias chegaram até nossos/as estudantes para transformar e construir o indivíduo.

Tal circunstância é corroborada pela obra de Debord (2018), *A Sociedade do Espetáculo*, a qual enfatiza a primazia da imagem sobre a sociedade, ocupando todos os aspectos da vida moderna. O mundo da representação assume uma característica coletiva de massificação realizada pelos setores dominantes, em particular por meio da televisão, do cinema, da comunicação impressa, dentre outros. Nesta pesquisa, demos ênfase ao cinema.

O cinema trouxe uma expressiva revolução sociocultural para a humanidade no início do século XX, principalmente sobre a vida cultural de populações. A grande novidade nessa arte foi que as imagens se tornaram móveis e, assim, o cinema se constituiu em notável inovação para os espectadores. Os irmãos Lumières, criadores do cinema, abriram as portas para um invento que passou a fazer parte do lazer de sociedades (SABADIN, 2018).

No entanto, surge o questionamento: o que é um filme? Ficamos com a definição de Viana (2012), que explica que filme é uma sequência de cenas que trazem uma mensagem. Mas, qual mensagem? A discussão sobre a mensagem que o cinema traz advém de diversas áreas, como: Arte, História, Antropologia etc. Nesta pesquisa, utilizamos a concepção de filme como artefato cultural, tomando a compreensão de Geertz (2008) acerca de artefato cultural, concebido como símbolo ou objeto criado culturalmente e que compartilha de uma intelectualidade e afetividade nas relações de poder, produzindo uma construção social.

Os filmes possuem toda a especificidade de uma arte que envolve imagem e som. Com a inovação tecnológica na área da produção audiovisual, novos formatos de apresentação do filme são criados, como a exibição tridimensional conhecida por 3D. Conforme a Agência Nacional do Cinema (2018, 2019), o Brasil tem levado um grande público às salas de cinema. Um crescimento no público verificado entre os anos de 2017 e 2018 tem promovido um considerável aumento do número de salas de cinema no país. Por outro lado, a indústria do entretenimento ampliou o modo de assistir filmes e séries em casa, em particular pelos serviços de *streaming*<sup>1</sup>.

Precisamos reconhecer que a escola não está à parte de toda essa revolução cultural, pois estamos dentro de toda essa teia (GEERTZ, 2008). O cinema chegou de forma relevante para contribuir na construção do conhecimento. Na história da Educação, podemos perceber o desenvolvimento desse recurso, que se tornou instrumento indispensável à construção do saber.

---

<sup>1</sup> Um serviço que disponibiliza matérias como vídeos e áudios para ser utilizado de forma *on line* na própria casa do usuário.



O filme ultrapassou a ideia de entretenimento e começou a tornar-se uma arte que dialoga com a sua realidade, chegando até à sala de aula na forma de recurso didático.

Os recursos didáticos estão na história desde a antiguidade, visto que o homem queria de alguma forma ir além da retórica. Muitos teóricos discutiram a importância de ir além de uma aula utilizando somente a fala. Pensadores como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778) e Froebel (1782-1852) já defendiam uma educação por meio do uso de materiais com experiência sensorial (HAIDT, 2012).

Todavia, os avanços só aconteceram de fato no século XX, com Maria Montessori (1870-1952), que inseriu os métodos ativos em sala de aula, principalmente associados à Psicologia. Conforme Sampaio (2007), um dos primeiros pensadores a discutir a ideia de recurso audiovisual em sala de aula foi Celestin Freinet (1896-1966). Este, além de defender as músicas no auxílio das atividades, também valorizava a cooperação dos filmes nas práticas recreativas, mostrando como o cinema pode levar a discussões e debates (PARRA, 1985). Mesmo assim, para muitos autores, dentre os quais Haidt (2012) e Parra (1985), os avanços em relação aos recursos só aconteceram com a teoria de Jean Piaget (1896-1980).

Os avanços nas pesquisas biológicas trouxeram com Piaget novas perspectivas para a construção do cognitivo, principalmente a partir do objeto de estudo conhecimento (GOULART, 2011). Contudo, acreditamos que, além da teoria de Piaget, a qual fez importantes acréscimos à teoria comportamental, tivemos avanços significativos nesse campo com a perspectiva da teoria socioconstrutivista de Vygotsky (1896-1934).

Pessoas e produtos são (re) construtores de cultura. Nesse âmbito, destacamos o cinema. Os filmes retratam a representação de uma realidade, seja qual for o gênero do mesmo, impactando o nosso próprio conhecimento. Os filmes despertam diversas emoções e nos trazem compreensões que poucas artes poderiam trazer.

A História como ciência observou a importância dos filmes desde o movimento da Escola dos *Annales*, revelando que só as fontes oficiais escritas não dariam conta de construir o passado daqueles que foram silenciados – pobres, mulheres, crianças, negros e indígenas, para citar alguns. Por isso, a Escola dos *Annales* problematizou as fontes e a forma de pesquisar a história (PESAVENTO, 2013). Seu grande expoente foi o historiador Ferro (2010), que começou a analisar os filmes como fonte histórica.

Qualquer avanço no sistema educacional terá provavelmente a atuação de dois importantes atores desse cenário, docentes e estudantes. Para o/a professor/a de História, que a todo o momento tem em sua prática a escrita como principal referência, sempre houve o desafio de trabalhar com as imagens em sua didática, principalmente por sua formação inicial. Fusari

(2007) adverte para a necessidade de avanços na área das pesquisas com imagem e que isso só irá acontecer quando houver envolvimento entre os/as profissionais da Educação, isto é, professores/as, gestores/as e os sujeitos/as da comunicação, como cineastas, romancistas, jornalistas etc.

Alguns autores tratam os filmes como um bom recurso para ser trabalhado em sala de aula. A pesquisa de Dias e Segadilha (2018), por exemplo, mostra que há poucos estudos no campo do cinema e história na área de Pós-Graduação. Fischman e Sales (2014) também afirmam que as pesquisas educacionais sobre imagens são poucas e apresentam duas razões de resistência a essas pesquisas: manifestações ideológicas e o valor das imagens. Esses dois pontos resumem o preconceito que a metodologia científica construiu por considerar que as imagens podem distorcer a realidade e, com isso, trazer uma perda na qualidade da pesquisa. Logo, as imagens são tratadas nos trabalhos científicos, na maioria das vezes, como meros anexos.

Considerando todas essas vantagens que o cinema pôde trazer aos âmbitos social e educacional, como professor de História e defensor do uso de filmes e séries enquanto recursos didáticos profícuos em sala de aula, sempre foi perceptível a dificuldade que os/as docentes apresentam quando da sua utilização. Consequentemente, frente à atribuição de pesquisa no contexto de um Mestrado Profissional, escolhemos pesquisar tal temática e definimos como objeto de nossa pesquisa o uso de filmes e séries em aulas de História. O objetivo não é apenas investigar as dificuldades que permeiam esse campo, mas apresentar uma contribuição na forma de produto para servir de auxílio.

Entre 2007 e 2010, fiz a graduação de História na Universidade Federal do Maranhão. Dos muitos conhecimentos adquiridos nesse período, a pesquisa sempre me<sup>2</sup> chamou atenção, principalmente as fontes diferentes, como revistas em quadrinhos, filmes, videogames etc., distintas daquelas trabalhadas nos arquivos públicos. O trabalho de conclusão de curso foi gerado a partir dessa ideia e teve como título *A representação dos nórdicos nas histórias em quadrinhos* (2011).

No ano de 2012, comecei a lecionar com alunos/as do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e percebi que, ao trabalhar a disciplina de História, os filmes sempre despertavam entusiasmo por parte dos/as estudantes. Todavia, enfrentei alguns problemas como: o tempo não permitir a exibição completa do filme e o desinteresse do/a aluno/a quando a projeção era muito longa. Ali nascia a nossa investigação. Nesse sentido, a nossa problematização gira em

---

<sup>2</sup> Passarei a usar primeira pessoa do singular para contar um pouco sobre a minha história.

torno de: como obter uma didática satisfatória para a exibição de filmes ou séries em aulas de História?

Mas, por que pesquisar imagens? Entre os motivos, trazemos<sup>3</sup> a análise de Banks (2009). Esse autor coloca, pelo menos, duas razões que nos instigam o interesse pela pesquisa sobre imagens: primeiro, as imagens estão presentes em toda a sociedade, fazendo com que todos tenham alguma experiência com as mesmas; segundo, a imagem pode produzir resultados de pesquisa que outros meios não conseguem, como mencionado preliminarmente.

Ao pesquisarmos sobre o audiovisual em sala de aula, percebemos com autores como Parra (1985) e Haidt (2012) a importância e as formas de utilização dos filmes em sala de aula. Além disso, hoje, o aumento de ferramentas como aplicativos e plataformas de edição puderam trazer uma nova perspectiva para a exibição e interação com filmes.

Os filmes e as séries têm atraído um grande público jovem e, ao utilizar esse recurso, um grande avanço é perceptível na construção do conhecimento em salas de aula de História, por exemplo. A compreensão do funcionamento do filme e da série pode ser relevante ao trabalho de docentes no ensino História.

A educação brasileira tem passado por transformações históricas, principalmente nos conteúdos ensinados no ambiente escolar. Esse impacto tem chegado à sala de aula, sugerindo a adaptação do/a docente e da instituição. A própria informação vem passando por uma série de mudanças, sobretudo no âmbito do processo de comunicação.

A preocupação com a utilização de filmes e séries em aulas de História no Ensino Médio, de modo mais significativo para o/a estudante, teve origem nas experiências de professores desse nível de ensino e das observações assistemáticas realizadas no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), ~~local onde trabalho como assistente de discentes~~. Esse convívio permitiu perceber o pouco uso desse recurso metodológico pelos/as professores/as de História, levando-nos a pensar em investigar tal situação, assim como realizar uma proposta metodológica envolvendo cinema e história.

Portanto, a contribuição socioeducacional desta pesquisa está na ênfase que pode se dar à possibilidade de maior interação entre o/a estudante e o/a docente, por meio do uso de filmes e séries. Esses recursos proporcionam um aprendizado colaborativo, já que são produtos culturais que favorecem uma vasta interação entre todas as idades e classes sociais, além de contribuir para a formação histórica do/a estudante.

---

<sup>3</sup> Voltaremos a usar o verbo na terceira pessoa do plural.

No âmbito acadêmico, esta pesquisa se baseia em estudos acerca da temática cinema e história para aulas da disciplina de História no Ensino Médio na Universidade Federal do Maranhão. Pretendemos navegar sobre o mar agitado das tensões da sala de aula, buscando o desafio de mediar a construção do conhecimento a partir do uso de filmes e séries em aulas de História. Nossa bússola são os conceitos de consciência histórica e Didática da História.

Diante disso, a presente pesquisa buscou analisar de que maneira filmes e séries de temática histórica estão sendo trabalhados nas aulas de uma turma do primeiro ano do curso de Edificações do Instituto Federal do Maranhão, e como propor oficinas pedagógicas com o intuito de elaborar um caderno interativo. Portanto, em decorrência dessa problemática, apresentamos nossas questões norteadoras:

- a) Quais compreensões sobre o ensino de História, baseadas metodologicamente na utilização de filmes e séries, possui a professora de História do 1º ano do curso de Edificações do Instituto Federal do Maranhão/Campus Monte Castelo?
- b) Como está sendo contemplado o uso de filmes e séries em aulas de História no 1º ano do Ensino Médio do Instituto Federal do Maranhão?
- c) Como oficinas com discussões de conteúdos inseridos no contexto da produção de uma didática da História e consciência histórica, afinadas com o uso de filmes e séries em aulas de História, podem contribuir para o melhoramento da prática pedagógica em aulas de História no 1º ano do Ensino Médio?
- d) Como construir um caderno interativo com condutas técnicas e metodologias sobre o uso de filmes e séries em aulas de História a partir dos *feedbacks* dos/as estudantes pelo docente após a exibição do filme ou série?
- e) Como identificar os resultados da utilização do caderno interativo pela professora com a turma-alvo da pesquisa?

Essas questões foram importantes para nos orientar na construção dos instrumentos de recolha de dados da pesquisa e para identificar as diretrizes relacionadas à construção do nosso produto.

O objetivo geral desta dissertação consiste em: analisar como filmes e séries de temática histórica estão sendo trabalhados em aulas de uma turma do primeiro ano do curso de Edificações do Instituto Federal do Maranhão, na perspectiva de construir um caderno interativo com sugestões sobre o uso de filmes e séries em aulas de História. Além disso, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) identificar compreensões da professora de História do 1º ano do curso de Edificações do Instituto Federal do Maranhão/Campus Monte Castelo sobre o ensino de História, com base na utilização de filmes e séries em aulas de

História; b) analisar como é contemplado o uso de filmes e séries em aulas de História no 1º ano do curso de Edificações, Ensino Médio, do Instituto Federal do Maranhão/Campus Monte Castelo; c) propor à professora desta pesquisa oficinas com discussões de conteúdos inseridos no contexto da produção de uma didática da História e consciência histórica, afinadas com o uso de filmes e séries em aulas de História; d) construir com a contribuição da professora um caderno interativo composto por sugestões de condutas técnicas sobre o uso de filmes e séries em aulas de História, assim como de metodologias acerca da obtenção de *feedbacks* dos alunos pelo docente após a exibição do filme ou série; e) analisar, após aplicação de questionário com os respectivos participantes, os resultados da utilização do caderno interativo pela professora com a turma-alvo da pesquisa.

A presente dissertação é constituída de cinco seções, incluindo a introdução: na primeira seção, a **Introdução** traz uma caracterização do tema, assim como uma apresentação dos motivos de escolha do assunto.

A segunda seção, intitulada **Cinema e consciência histórica**, trata da importância do cinema na cultura, do modo como pode ser trabalhado como fonte histórica e da construção do saber e sua ligação com a consciência histórica. Na terceira seção **Didática da história: aproximações**, abordamos os conceitos de didática da História e sua relação com a construção da consciência histórica.

Na quarta seção, intitulada **Percurso metodológico**, abordamos a metodologia que foi utilizada na pesquisa, os sujeitos, o *locus* pesquisado, os instrumentos utilizados para a recolha de dados ao longo da pesquisa.

Na quinta seção, nomeada **Apresentação e discussão dos resultados**, são descritos e analisados os encontros/laboratórios com a professora e os/as discentes, bem como os resultados da intervenção em uma turma de Ensino Médio do IFMA, fruto da aplicação de um caderno interativo, produto desta pesquisa.

Passamos, assim, à segunda seção desta dissertação, que trata da relação cinema e consciência histórica.

## 2 CINEMA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A História como conhecimento chegou até os nossos dias como uma divindade, a musa Clio (PESAVENTO, 2013). Ao longo do tempo, o homem notou que precisava manter a narrativa dos grandes feitos dos deuses, mas esse sagrado foi quebrado por um homem chamado Heródoto, que realizou uma virada na História, parando de falar somente no Olimpo e começando a narrar os feitos dos homens. A estratégia de Heródoto foi escrever o que ele via ou o que as pessoas testemunhavam, gerando algo muito complexo para o início da História, conectando realidade e ficção. Acerca da narrativa histórica, Sebastiani (2018, p. 68) adverte:

Os acontecimentos narrados por Heródoto envolvendo as personagens em questão teriam se passado num período que o precedeu em duas ou três gerações, isto é, só poderiam ter chegado ao conhecimento do *hístora* por via de informes alheios. Ainda que tivesse sido presenciado em todos os *mínimos* detalhes, nem por isso o passado deixaria de ser o resultado da re-construção da memória.

Heródoto, o pai da História, se utilizou das memórias como fonte histórica para reconstrução do passado. A História, com efeito, somente utilizou o método de Tucídides quando este criou um rigor na pesquisa historiográfica: pensar a história por sucessivos acontecimentos e recolher informações de fontes confiáveis.

Segundo Le Goff (2013), Tucídides pretendia com a História fazer um registro do passado e garantir essas informações para gerações futuras. Mesmo assim, preencher as lacunas da narrativa fez com que Tucídides precisasse de provas para construir a sua prática, utilizando as fontes históricas e emprestando à História a ideia de verdade (NICOLAZZI, 2003).

Ao longo dos séculos, o homem, ao observar o mundo físico, passou a considerar o tempo como cíclico. Essa ideia só foi rompida no período da Idade Média, com a força da igreja cristã, período no qual a narrativa histórica aderiu Deus como foco principal, uma história com um *Telos*, isto é, uma História com um final redentor. Segundo Franco Júnior (2001, p. 20), “nesse sentido, a visão de mundo medieval trazia implícita em si a concepção de um *tempus medium*, precedendo a Nova Era. Tempo não monolítico, dividido em várias fases”.

No século XX, com o avanço da ciência filosófica, um novo conceito de História foi construído. Por esse motivo, a História precisou se adequar aos métodos científicos. Uma figura importante surgiu nesse cenário, o alemão Ranke (1795-1886), sendo considerado por alguns um historiador que transitou entre escolas positivistas e o historicismo. Para Hernández *et al.* (2019, p. 6):

Como representante de la escuela positivista en la historia se encuentra el alemán Leopold Van Ranke, considerado como el padre de la historia científica, su idea era la de exponer objetivamente los hechos sin permitir la interpretación del historiador. Ranke pretendía convertir la historia en una ciencia exacta, rigurosa de los hechos y dueña de un método científico que fuera propio. Para él, los datos científicos de los

que debía apoyarse la historia eran los hechos que registraban los documentos o las reliquias, ya que los documentos hablaban por sí mismos. La labor del historiador era criticar la fuente de manera objetiva y presentar los documentos para proceder a reconstruir una imagen real y verdadera del pasado tal y como ‘realmente sucedió’.

Como afirmam Hernandez *et al.* (2019), com a ascensão das Ciências Exatas e dos métodos científicos, a História passou a legitimar seu conhecimento institucional, construindo um passado com todos os rigores científicos. Outros setores, como a indústria midiática (cinema, romance, história em quadrinhos), desejaram narrar a história, nesse mesmo período, com as crescentes explosões da população. Vários avanços aconteceram e a arte também passou por esse processo.

O final do século XIX trouxe várias invenções modernas: eletricidade, carros, trens e, entre essas novidades, o cinema. A ideia de constante mudança ofertou novas formas de pensar a sociedade. A arte teve sua forma de expressão mudada. Ademais, a expressiva revolução pôde ser percebida no mundo com a ideia da imagem em movimento.

Em consequência, filmes com vários temas começaram a ser exibidos, principalmente com temáticas históricas. O cinema foi por muito tempo e ainda é uma experiência de lazer, por isso é visto como um produto para as massas. Muitos estudiosos da comunicação se debruçaram no entendimento da ideia de comunicação por meio do audiovisual. A imagem e o som geram um efeito psicológico que desencadeia vários processos nos indivíduos, movimento que vai do emocional ao cognitivo (DELEUZE, 2018).

A História como ciência passou por vários percursos e mudanças, tendo como principal movimento desses percursos a Escola dos *Annales*. Tal direcionamento despontou discussões em torno da metodologia e do objeto na pesquisa histórica. Logo, debates que estavam além das ideias rankeanas passaram a refletir a história como reprodução dos documentos oficiais do Estado. Como resultado, pesquisas com os mais diversos objetos vêm crescendo nos últimos anos no campo da História. Segundo Burke (2017, p. 11):

Nos últimos tempos, os historiadores têm ampliado consideravelmente seus interesses para incluir não apenas eventos políticos, tendências econômicas e estruturas sociais, mas também a história das mentalidades, a história da vida cotidiana, a história da cultura material, história do corpo, etc.

As fontes históricas como documentos oficiais mantêm espaço importante na historiografia, ainda estando em posição elevada na hierarquização das fontes pelos historiadores. O valor do processo escrito tem mais aceitação do que imagens, áudios, símbolos etc. Apesar de tal constatação, influenciada pelo marxismo, a História teve a sua virada principalmente com o que Pesavento (2013) chama de neomarxismo, que trouxe novas concepções sobre fontes históricas. Desse modo, ampliaram-se os objetos de estudo e novos domínios históricos, como o da história das mentalidades, foram introduzidos.

Portanto, damos destaque neste estudo para dois historiadores contemporâneos que são representativos dessa guinada da História sobre o uso de novas fontes, Marc Ferro e Peter Burke. Marc Ferro é um historiador considerado da terceira geração dos *Annales* e que trouxe uma discussão muito interessante sobre a possibilidade dos filmes como fonte histórica. No livro “*História e cinema*” (2010), Ferro (2010, p. 11) discute e afirma que “o filme ajuda na constituição de uma contra história, não oficial, liberada parcialmente, desses arquivos escritos que muito amiúda e nada contém além da memória conservada por nossas instituições”.

A análise de Ferro (2010) sobre os filmes já não é a historicista – que pensava a história como produto de uma história oficial –, mas uma história contada de baixo, que eleva a voz dos/as silenciados/as pela história. O autor, na obra *Cinema e História*, explica como o cinema pode ser um agente de transformação pelo seu poder de influência. Não é por acaso que dirigentes como os da Rússia se utilizaram de filmes para propagandear o nacionalismo de seus governos.

Em meados do século XX, três importantes vertentes de produção do conhecimento ganharam espaço no âmbito dos estudos sobre o cinema: a semiologia do cinema (METZ, 1972), que trabalha a ideia do filme como relação entre os significados e significantes, ideias tiradas da literatura, criando uma linguagem cinematográfica; a Psicanálise do cinema (DELEUZE, 2018), que apresenta o cinema como uma narrativa a partir de perspectivas oníricas, logo, assistir um filme seria algo mais do inconsciente do que uma experiência audiovisual; e o entendimento do cinema como documento (FERRO 2010).

Nesta pesquisa, temos como domínio o ensino de História e, por isso, consideramos os filmes como documentos históricos, suscetíveis de uso no ambiente escolar. O cinema, na atualidade, em uma perspectiva de recurso didático e de instrumento de difusão de ideias, debates e críticas, tem ultrapassado os muros das universidades e chegado ao lugar da escola.

O cinema foi transformado pela Educação em mais um recurso para a sala de aula, somando-se aos livros e atividades, porém, ainda pouco incorporado à prática docente. Na perspectiva de Fusari (2007, p. 106):

Para além de ‘socorro’ audiovisuais, as linguagens de comunicação (em quadro de giz, livros, cartazes, fotografias, televisão, vídeos, jornais, revistas etc.) são uma das partes essenciais das relações comunicacionais educacionais vivas, significativas (ou não) elaboradas por professores e alunos em suas aulas inseridas no mundo em que vive.

Entendemos que o filme é um documento e, assim, um artefato cultural. Cultura, a partir do entendimento de Geertz (2008, p. 10), é um sistema simbólico interpretativo. “Como sistema entrelaçado de signos interpretáveis [...]”, a cultura, para o autor, não está estabelecida em um único lugar (igreja, universidade política etc.), mas é uma teia de símbolos que cada



pessoa produz para si e que constrói um tipo de interação com o outro. Essa interação pode acontecer também com os produtos que são produzidos pela cultura, como filmes, livros e história em quadrinhos, além de outros artefatos permeados de signos, passíveis de interpretação e reinterpretação.

Atualmente, a linguagem cinematográfica já se faz presente na sala de aula por diferentes meios. Os próprios livros didáticos trazem dicas de filmes interessantes, como podemos observar no livro didático de História do 2º ano do Ensino Médio do IFMA/Monte Castelo, *locus* desta pesquisa. O livro evidencia a relevância desse recurso didático na construção do conhecimento histórico. Nessa perspectiva, defendemos o uso do filme como um instrumento teórico-metodológico significativo no processo de ensino e aprendizagem em História.

## 2.1 Por um saber histórico

A proposta do ensino de História é possibilitar ao estudante a aquisição dos conceitos teóricos e metodológicos básicos do conhecimento histórico. Ao serem averiguados alguns conceitos citados na esfera do ensino de História, precisamos definir e diferenciar conhecimento histórico e saber histórico. O conhecimento histórico corresponde aos conceitos e metodologias que permitem a produção da narrativa histórica. Já o saber histórico é um conhecimento dinâmico vivenciado pelo aluno e pelo docente, tendo várias fontes de informação, como a sociedade e os meios de comunicação.

O saber histórico é um conhecimento adquirido a partir da experiência e vivência fora da escola. Alves (2011) cogita que tal saber foi construído no Iluminismo<sup>4</sup>, junto com a estruturação do pensamento moderno, estabelecendo seus procedimentos metodológicos no século XIX, com o historicismo<sup>5</sup>. No entanto, Rüsen (2010) revê o conceito de saber histórico sem restringi-lo ao campo da ciência, isto é, ao conhecimento produzido na universidade, mas colocando-o como resposta para as carências temporais, que são suscitadas na vida, principalmente a partir da própria experiência. Um exemplo do saber histórico seria o aluno que consegue expressar sua história de vida sem conhecer o método histórico ou uma fonte histórica.

---

<sup>4</sup> O Iluminismo é uma conjuntura histórica do século XVIII, que propiciou a construção da ideia de razão, destacando o progresso da civilização e da ciência e distanciando-se da religião como matriz principal da sociedade na Idade Média (Século V ao XV).

<sup>5</sup> Movimento entre literários e historiadores do século XIX na reflexão do ato de fazer História.

O referido autor ressalta que “Quando se trata da importância desse saber como fator relevante para orientação da vida prática, a teoria da história não é um livro de receita – afinal, prescrições em forma de receita são contrárias à inovação” (RÜSEN, 2010, p. 13). Portanto, a História como ciência sempre inovou e continua a inovar suas formas de pesquisa, por isso, não traz respostas prontas, mas investiga, pesquisa e indaga, especialmente ao dialogar com as Ciências Sociais no século XX.

Um dos avanços no retorno do filho pródigo – História – para os braços do pai – Ciências Sociais e Humanas – se deu quando a História construiu um contorno de ciência no início do século XX, legitimando discursos e rompendo com as estruturas das literaturas ficcionais e romancistas. Com isso, os historiadores começaram a ter proximidade com os aspectos da História descritiva, sugerindo o alcance de uma neutralidade, uma ciência sem emoções, partidarismo, indagações.

Uma História pura deveria fazer parte da operação historiográfica. Para Rüsen (2010, p. 32):

O saber histórico pode ser aproximado das crianças e dos jovens, como meio de sua orientação existencial, de diferentes maneiras. Eles podem ser manipulados para assumir atitudes políticas determinadas, com as quais se entregam incondicionalmente aos poderes dominantes. Essa vivência do saber histórico seria um fracasso estético. Inversamente, eles mesmos a darem forma a suas vidas.

Ao contrário da proposta apresentada pela História no início do século XX, o saber histórico, conforme Rüsen (2010), tem a capacidade de fazer constantes mudanças, chegando a ser manipulado para a construção de um conhecimento histórico, o qual é capaz de mudar até as ideias mais canônicas, a exemplo das ideias sobre a ditadura militar no Brasil, quando certos grupos da sociedade tencionam reconstruir, escrever outra história. Conforme Certeau (2011, p. 10), “Por sua vez, cada tempo ‘novo’ deu lugar a um discurso que considera ‘morto’ aquilo, que o precedeu, recebendo um ‘passado’ já marcado pelas rupturas anteriores”.

Um exemplo dessa situação ocorreu no Maranhão, em 2015, quando o governador Flavio Dino, por meio de decreto, retirou o nome de algumas escolas que homenageavam generais da ditadura militar no Brasil, os quais praticaram tortura e violaram direitos humanos, conclusão tirada pelos relatórios da Comissão da Verdade. As comunidades escolares que tiveram o nome de suas escolas retiradas realizaram eleições para escolher um novo nome (GOMES, 2017).

Essa tentativa de reescrever a História, refletida por autores como Rüsen (2010) e Certeau (2011), permite ao professor/pesquisador, quando de sua ação na sala de aula ou no campo de pesquisa, refletir sobre a finalidade pela qual uma narrativa é excluída e outra comemorada. Qual História será trabalhada? Quais caminhos serão percorridos para se chegar

a uma História mais próxima da realidade do estudante? Acreditamos nessa possibilidade. Então, partindo de uma consciência histórica, é possível ter uma luz para o horizonte.

## 2.2 Por uma consciência histórica

O homem é um ser que constrói sua história a partir da noção de tempo que é tecida com a experiência pessoal. A consciência histórica pensa a História por meio do cotidiano pessoal do homem com o tempo, de modo a construir uma cultural geral. A consciência histórica é a capacidade humana de dar sentido ao tempo.

A noção de tempo sempre levou historiadores, filósofos e físicos a discutirem o que seria o tempo. O próprio Santo Agostinho (2009), quando indagado, não sabia como responder o que é o tempo. Contudo, sabia confirmar que o mesmo existia. Isso pôde ser percebido na filósofa medievalista de Santo Agostinho, que, por meio da Bíblia e dos conhecimentos da filosofia grega, refletiu sobre o tempo.

Conforme Sá (2011), o filósofo conseguiu redefinir as dimensões temporais passado, presente e futuro, mostrando que somente o presente é constante. Assim, tanto o passado como o futuro precisam do presente para se projetar.

O tempo é frequentemente simbolizado pela Rosácea, pela Roda, com seu movimento giratório, pelos doze signos do zodíaco, que descrevem o ciclo da vida e, geralmente, por todas as figuras circulares. O centro do círculo é, então, considerado como o aspecto imóvel do ser, o eixo que torna possível o movimento dos seres, embora se oponha a este como a eternidade, se opõe ao tempo. O que explica a definição agostiniana do tempo: imagem móvel da imóvel eternidade. Todo movimento toma forma circular, do momento em que se inscreve em uma curva evolutiva entre um começo e um fim e cai sob a possibilidade de uma medida, que não é outra senão a do tempo. Para tentar exorcizar a angústia e o efêmero, a relojoaria contemporânea não encontrou nada melhor, inconscientemente, que dar aos relógios e aos despertadores uma forma quadrada, em lugar da redonda, simbolizando, assim, a ilusão humana de escapar à roda inexorável e de dominar a terra, impondo-lhe a sua medida. (SÁ, 2011, p. 106).

A concepção grega de tempo era cíclica, uma ideia de repetição, pois o tempo e os astros estão em trabalho comum. Assim como o homem baseava seu tempo no trabalho agrícola, acreditava-se em uma noção de repetição. Parece que não temos outra escolha senão a de refletir sobre um tempo culturalmente construído e imposto sobre nós. Dificilmente conseguiríamos fugir do seu círculo. Para ilustrar essa concepção de tempo trabalhada nesta pesquisa, utilizaremos uma metáfora mitológica.

Jano é um deus romano representado com uma cabeça formada por duas faces, uma olhando para trás e a outra olhando para frente; seus olhos se revezam na hora de ver suas ações. Às vezes, seus olhos se abrem ao mesmo tempo, observando o passado (olhando para trás),

futuro (observando para frente) e o presente (quando seus quatro olhos se abrem), que poucas vezes acontece. Essa seria a representação da consciência histórica.

Quando o ser humano descobre a experiência do tempo, essa experiência pode vir de várias formas: acontece quando a pessoa indaga o seu passado; quando reflete sobre o seu presente – abertura dos quatro olhos; e quando considera expectativas acerca do futuro. Rüsen (2010, p. 30) denomina esse processo de orientação temporal, o despertar da consciência histórica que pode acontecer em qualquer momento da vida, por diferentes meios, como, por exemplo, por um artefato cultural – filme, livro, aula, novela, etc. Sobre o assunto, Rüsen (ano, p. XX) afirma: “Trata-se dos interesses que os homens têm – de modo a poder viver – de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorear-se do passado, pelo conhecimento no presente”.

O entendimento sobre consciência histórica compreende reflexões além da noção de tempo. Segundo Rüsen (2010), contempla o processo historiográfico de modo mais amplo, ou seja, envolve a construção de conceitos e métodos da História. A historiografia se fez presente na história desde o momento das descrições das primeiras narrativas, com Heródoto e Tucídides.

De acordo com Silva (2001), foi somente com Políbios, ao narrar a História de Roma, que se deu início à construção de um processo historiográfico, com pesquisa em vários documentos e críticas sobre os mesmos. Eis a definição de Certeau (2011, p. 6) sobre historiografia:

A historiografia (quer dizer ‘história’ e ‘escrita’) traz inscrito no próprio nome o paradoxo – e quase o oximoron – do relacionamento de dois termos antinômicos: o real e o discurso. Ela tem a tarefa de articulá-los e, onde este laço não é pensável, fazer como se os articulasse. Da relação que o discurso mantém com o real, do qual trata nasceu este livro.

A historiografia busca analisar a própria forma sobre como os métodos e os temas circulam na pesquisa histórica. Ao longo da história dos séculos, essa pesquisa vem passando por revisões e mudanças, conforme observado por Silva (2001). O autor chama de divisor de águas na historiografia esse percurso que vai do positivismo até a Escola dos *Analles*.

Um passo importante para a revisão da historiografia desse conhecimento histórico está na definição de Rüsen (2010, p. 13) sobre teoria da história: “a análise de um determinado conteúdo em busca de suas determinações racionais manifestas”. Essa teoria surge do processo mental cognitivo da pesquisa, indicando a importância sobre as funções da teoria para as

ciências, sem construir uma metodologia com os “<sup>6</sup>pés de barro”. O autor destaca duas funções para a teoria da História, que seriam:

[...], esboçemos duas tarefas da teoria da história que hoje se impõem: primeiramente, a de inserir sistematicamente as reflexões metateóricas na ciência da história e, em segundo lugar, a de precisar a função dessas reflexões para a práxis da pesquisa e da historiografia. (RÜSEN, 2010, p. 18).

Relativamente à primeira tarefa, Rüsen (2010) propõe uma autocrítica da ciência, o que seria um tipo de epistemologia, história que o próprio autor vem fazendo ao longo dos seus estudos. Quanto à segunda tarefa, a proposta seria refletir a função da teoria da história na pesquisa.

Sobre a função da teoria da história, no livro *Razão histórica*, Rüsen (2010) lista algumas dessas funções: *função propedêutica*, isto é, introdução à ideia do conhecimento para especializar um estudo; *função de coordenação*, conseguir organizar a entrada de outras disciplinas e outros métodos na pesquisa; *função motivadora*, conseguir mediar a subjetividade dos pesquisadores com as orientações técnicas e científicas.

Além das funções anteriores, a *função organizadora*, diante da grande quantidade de informações, tanto subjetiva como do conhecimento científico, essa teoria visa organizar esses dados metodicamente; *função de selecionar* e interpretar uma grande quantidade de conhecimento; *função de seleção*, ou seja, extrair do grande volume de elementos o tema central da pesquisa; *função mediadora*, pois a teoria é um tipo de ponte entre a teoria e a prática do historiador.

Ao longo de nossa pesquisa, tratamos de confrontar o processo da pesquisa com as funções propostas por Rüsen (2010), tanto na análise dos dados quanto na construção de nosso produto. Destacamos uma última função da teoria, que é de grande importância na pesquisa, segundo o autor.

A função racionalizadora da pragmática textual da teoria da história consiste em assegurar que o ganho de racionalidade do pensamento histórico, realizado na pesquisa, não seja perdido na forma escrita da historiografia, quando os resultados da pesquisa são formulados em função do público-alvo potencial. (RÜSEN, 2010, p. 46).

Essa função atua diretamente na prática da pesquisa. Diante da grande quantidade de informações que conseguimos em uma pesquisa, seja para academia, seja para ministrar uma aula na escola, temos que ter em vista o público para o qual estamos escrevendo. Precisamos fazer uma escrita ao aproximar os/as estudantes da Educação Básica da História produzida pelos pesquisadores.

---

<sup>6</sup> Segundo relato bíblico, o rei Nabucodonosor, rei da Babilônia, certa vez teve uma visão e revelou para o profeta Daniel que descreveu ter visto uma estátua com o corpo construído de vários metais resistentes e um dos pés era de barro. Daniel interpretou os pés como a fragilidade do reino (DANIEL 7, 1999).

Isso posto, podemos perceber a importância das funções da teoria, que serve como balizadora para a pesquisa. Rüsen (2010) acredita no equilíbrio entre um conhecimento próprio do pesquisador e aquele feito pelos métodos da academia. Isso se torna evidente principalmente nos resultados das pesquisas, que, quando aplicados à teoria, têm sentidos diferentes e produzem uma *metateoria*: a reflexão sobre os resultados da pesquisa. De acordo com Barom (2015, p. 230):

Ao propor que a regulação metódica não inviabiliza o trabalho de produção de sentido de que está revestido o conhecimento histórico, Rüsen estaria sugerindo uma mediação entre o extremismo da objetividade estreita – em que os métodos seriam meios infalíveis para descortinar verdades escondidas nas fontes, o que excluiria uma ideia de representação na história – e o radicalismo do construtivismo narrativista, que declinaria em direção à ficcionalidade, à história como literatura.

A *metateoria* seria o processo de reflexão, assim como um trabalho de hermenêutica, um processo de interpretação e reflexão a partir da própria experiência pessoal. Distanciando-se da análise das fontes como relatos fidedignos do passado, temos agora a noção da hermenêutica no trato da representação do passado, algo que não esteve de forma clara na prática do historiador nos primórdios da historiografia grega.

A hermenêutica na historiografia tem sido trabalhada principalmente a partir de meados do século XIX, na Alemanha, por meio de um movimento denominado neo-historicismo, o qual colocou esse procedimento como um processo que faz parte da metodologia do historiador. Conforme Bentivoglio (2007), essa metodologia nasceu na cultura judaica cristã, no momento da interpretação dos textos sagrados. O procedimento cresceu sobretudo a partir da construção da História como ciência. Conforme o autor:

Naquele contexto, a hermenêutica também refinava técnicas e reflexões ao problematizar o entendimento sobre a compreensão e a interpretação, sobre a interferência da subjetividade na produção do conhecimento e a respeito do impacto do tempo nas manifestações da vida. Descortinava-se a questão da subjetividade na produção dos saberes e na formação das ciências humanas. Em relação à história, a hermenêutica entrava como um dos fundamentos do método, tanto no cuidado com a análise documental, quanto nas questões referentes ao sujeito cognoscente. (BENTIVOGLIO, 2007, p. 69).

Contudo, foi somente com Marias (2004) e Dilthey (1833-1911), este último um dos principais representantes do neo-historicismo, que a hermenêutica foi inserida na metodologia da História para questionar a forma de análise dos objetos da pesquisa. A ideia era combater o positivismo instalado na historiografia e pensar o homem como um ser universal e orientado pela razão. O historicismo constrói uma história pautada em uma individualidade, mais próxima de uma consciência. Para Bentivoglio (2007, p. 73),

O conceito de vivência representou para Dilthey a base psicológica de sua hermenêutica, complementado pela distinção entre a expressão e o significado, afinal, não se conhece o passado por meio de conceitos, mas através da consciência histórica, das vivências históricas particulares.

Essa foi uma grande virada na historiografia no século XIX, uma História que se tornou mais acessível para a sociedade e seguindo os rigores da ciência. Para os iluministas, a proposta era contrária, pois o objetivo da ciência era criar uma história universal guiada pela Razão.

Cerri (2010) afirma que a História no século XVIII, na Europa, teve um importante papel social na construção dos Estados-Nações, os quais tinham um objetivo importante na criação de uma identidade nacional. Como podemos perceber, a historiografia iluminista estava com os olhos de Jano para o futuro. O pesquisador era um cientista que deveria ter como guia a razão e o objetivo de criar uma ciência pura e com o máximo de rigor nos métodos. No século XX, Paul Ricoeur (1994) ampliou os conceitos de hermenêutica utilizados pelo historicismo, cujas noções são identificadas nesta pesquisa.

Ricoeur (1994) repensa a ideia da hermenêutica que interpreta a narrativa por meio de uma rede significados. Através dessa rede, o leitor tem autonomia no processo da interpretação. Nesse sentido, a hermenêutica no historicismo começa a pensar a subjetividade do pesquisador. Alves (2011) reitera que a hermenêutica, a partir dos debates de Ricoeur, dá continuidade à postura historiográfica.

A chave hermenêutica para esse tipo de consciência histórica é a postura de rejeição crítica adotada diante dos modelos de interpretação existentes na cultura histórica vigente. Os seres humanos adotantes dessa postura crítica constroem narrativas alternativas (contranarrativas) fundamentadas em aspectos contrastantes com a memória que desmontam as narrativas canônicas representantes da mentalidade reproduzida por grupos sociais, instituições e nações. (ALVES, 2011, p. 68).

Alves (2013) destaca duas características importantes para o pesquisador atual a partir de uma orientação temporal e da utilização da hermenêutica: a objetividade e a subjetividade. A primeira relaciona-se aos métodos empregados no objeto pesquisado, a subjetividade no ato de interpretação do historiador. Essa dinâmica seria a ação da hermenêutica. A segunda é a consciência histórica, que determina a ação cognitiva da pesquisa.

A palavra consciência não é nova no cenário brasileiro, afirmam Leite e Benfica (2014). O termo emergiu no início da década 1990, como sinônimo de mudança e transformação. No início do século XXI, a palavra consciência histórica surgiu com força no campo dos estudos da História, em especial nas regiões sul e sudeste do Brasil, e no domínio do ensino de História.

Para iniciar o debate sobre consciência histórica, precisamos verificar algumas pistas deixadas por Rüsen (2010, p. 12). Este, em seu livro *Razão histórica*, descreveu que, ao tentar caminhar nas vias da construção do conhecimento, a possibilidade “não será, pois, a de

uma propriedade qualquer da história que se chamaria razão, mas a de saber como se constitui o pensamento sobre a história que se apresenta como ciência”.

A partir do entendimento da ideia de tempo, que foi construída ao longo da história, do valor dessa noção para a construção do sujeito, da importância da teoria histórica, repensada com a função de unificar métodos e cotidiano, e da entrada da hermenêutica na metodologia do historiador, concluímos que todos esses processos não teriam função se não fosse a consciência histórica. Para Cerri (2001, p. 99),

Uma outra vertente pode ser encontrada nas teorias da História de dois pensadores razoavelmente distantes em termos de formação e espaço de exercício da atividade intelectual: Agnes Heller e Jörn Rüsen. Para ambos, a consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral.

Cerri (2001) aponta um aspecto importante para o entendimento da consciência histórica ao explicar que, das tantas definições que possui, ela é um estado carregado por cada indivíduo, independente do lugar ou de sua cultura. Na verdade, a consciência histórica ajuda a perceber outros saberes históricos que são produzidos. Rüsen (2001, p. 78) confirma que “[...] a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens”.

Seja em uma tribo indígena no Amazonas, ou com um grupo de estudantes em uma biblioteca, a consciência histórica está presente, independente dos hábitos, classe social ou ideia de tempo. Todos estão experimentando uma experiência temporal. Elias (1998, p. 23) ressalta sobre esse processo de existência social e individual dos seres humanos: “o que se modifica no curso de um processo civilizador, antes de mais nada, são esses tipos de auto regulação e a maneira como eles são integrados. Vista por esse prisma, a consciência do tempo é um exemplo esclarecedor.”

Não há como analisar a circulação do conhecimento hoje sem antes não questionar a construção hierarquizada da ciência, seja na construção de um trabalho de conclusão de curso, ou na produção de um artigo científico. Toda essa informação foi construída ao longo de anos e tornou-se um conhecimento legitimado pelas instituições. Na acepção de Varela (1994, p. 93),

Trata-se de pôr limites, de deixar fora o inominável, dividir e colocar em competição certos saberes face a outros, certos sujeitos face a outros, tornando possível o mito da neutralidade da ciência e ao mesmo tempo naturalizar e legitimar as relações de força, as relações de dominação que exercem determinados grupos sociais sobre outros. Não obstante, como o próprio Foucault destacou essa tentativa de disciplinarização de sujeitos e saberes não alcançou totalmente os objetivos propostos, porque também se produziram resistências, surgiram contrapoderes desencadeou-se insurreições dos saberes submetidos.



Varela (1994) explica que, diante da construção de um discurso criado pela própria instituição, outros conhecimentos criam mecanismos de resistência e contradição. Isso levou à ciência, no caso aqui a História, a perceber a existência de ressignificações em processos metodológicos, principalmente com a evolução das ciências das tecnologias e da comunicação.

Conforme Gore (1994), esses locais de produção do conhecimento acabam levando à marginalização de determinados saberes que não são construídos dentro do campo educacional, ratificando as ideias foucaultianas de saber e poder. Logo, é dentro do jogo das relações de poder que podemos utilizar a consciência histórica com a ideia de *estratégia* (CERTEAU, 2011). Segundo Cerri (2010), a consciência histórica é um processo involuntário da humanidade, independente de instituições ou de movimentos, ou correntes de pensamento. Tal afirmativa nos sugere perguntar: como é construída essa consciência histórica?

Alves (2011) concorda que a consciência histórica acontece na construção da identidade do sujeito, a partir de dois pontos: a experiência e a expectativa. A experiência seria o acúmulo de expectativas ao longo do tempo. Um exemplo que podemos utilizar é quando uma criança aprende uma palavra nova em sala de aula e começa a utilizá-la em seu dia a dia; ou um jovem que assiste a um filme e depois compartilha sua crítica sobre o filme em uma rede social. No caso da expectativa, seria o mesmo argumento agostiniano: a ideia de projetar-se para o futuro.

É importante entendermos que a consciência histórica não é construída somente em instituições (igrejas, escolas e universidades), mas também por outros canais de comunicação ou de artefatos culturais (cinema, história em quadrinhos, redes sociais). Toda essa rede pode ser vista como construtora da consciência histórica. Sobre isso, Cerri (2001, p. 107) afirma:

A pesquisa permite concluir que os elementos narrativos constantes dos currículos oficiais ou da formação que os professores recebem não passam a salvo para a opinião dos alunos. Assim, é comum encontrar opiniões divergentes sobre a história entre o âmbito oficial, incluindo aí a escola, e os alunos que se relacionam com essas esferas, o que nos conduz para a conclusão de que a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e que precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre a história ensinada e a consciência histórica dos alunos.

O direcionamento descrito por Cerri situa convenientemente o enfoque de nossa pesquisa: a construção da consciência histórica no *locus* escola, um lugar de produção do conhecimento, memória e experiências. Cerri (2001) argumenta sobre a existência de uma lacuna entre o que é estudado na universidade e o que é produzido em sala de aula para o estudante, não visando às necessidades no seu cotidiano, como interpretação, crítica, autoestima etc.

Portanto, um local de farto material para a pesquisa, onde cada aula poderia proporcionar um ensino de História diferente, representa uma possibilidade de enriquecimento do fazer pedagógico em História. Segundo Schmidt e Garcia (2005, p. 299),

Esses elementos constituem-se em referências valiosas para se reconceitualizar a aula como espaço de compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar. Dessa forma, amplia-se o entendimento da aula de história, abrindo novas perspectivas para o debate no campo da Didática da História.

O/A docente é também um pesquisador em sua sala de aula, sendo o uso da teoria da história e da hermenêutica de grande relevância em processos de construção do conhecimento. Essas ferramentas utilizadas em sala de aula também são chamadas de Didática da História, categoria que destacaremos na próxima seção deste trabalho.

O exposto ratifica o filme e as séries como artefatos culturais que carregam um poder de representação, trazendo um mundo de discussões para a escola. Todavia, somente exibir um filme ou série não dá condições para aprofundar o ensino de História. Essa construção pode acontecer a partir de uma consciência histórica estabelecida pelas noções de tempo, as quais são construídas historicamente por meio de uma experiência pessoal – Jano e seus quatro olhos.

Definimos aqui consciência histórica como a forma de agir do homem sob orientação temporal. No entanto, essa consciência histórica só pode ser estruturada pelos professores a partir de uma teoria da história que converse com uma metodologia científica, próxima da objetividade e da subjetividade. Compreendemos que essa teoria precisa passar pela pesquisa, sendo ela uma importante ponte entre universidade e escola.

Desse modo, tendo em vista a relevância da atuação docente no processo de construção da consciência histórica, na seção seguinte discutiremos sobre uma Didática da História.

### **3 DIDÁTICA DA HISTÓRIA:** aproximações

Um grande desafio para nós, docentes de História, é explicar como uma ciência abstrata pode ser útil no dia a dia sem cair em uma didática desinteressante e contemplando uma história que busque uma narrativa mais próxima da “verdade” possível. Assim, para a maioria dos/as docentes, dentre os vários desafios da docência na construção do conhecimento, está o de encontrar uma didática que os/as auxilie nessa dinâmica.

Um/uma professor/a de História do nível Ensino Fundamental II chega à sala de aula aos gritos e manda seus alunos sentarem, pois uns estão correndo, outros estão conversando sobre a aula que tinha terminado, outros/as alunos/os estão sentados olhando o circo pegando fogo. Depois de dez minutos colocando a sala em ordem, o professor começa a chamada e os alunos vão se acalmando. Logo depois, o/a professor pede para os alunos abrirem o livro didático nas páginas indicadas no quadro, com o tema da aula: *Revolução Russa de 1917*. Em seguida, as partes mais importantes do tema são apresentadas no quadro, o assunto é explicado e são colocadas dez perguntas para serem respondidas em sala de aula. O horário bate e na outra semana o professor vai rever sua turma.

Essa é uma narrativa pessoal, vivida alguns anos atrás, e constante no nosso Brasil. Diante do relato exposto, surgem algumas indagações: poderíamos identificar nesse relato elementos de uma didática da História? Tal rotina evidencia a possibilidade de construção de uma consciência histórica em discentes e docente?

No nosso entendimento, o comportamento do docente de nosso relato indica uma ação didática construída por iniciação, uma repetição das ações de professores/as desse docente, possivelmente. Para Pimenta (1997), essa é uma aprendizagem construída também ao longo da profissão, quando se cria a ideia de um saber para a sala de aula. Sobre a construção de uma consciência histórica, percebemos a impossibilidade desta, visto que não ocorreu contextualização, análise e problematização, procedimentos cruciais no processo de construção do conhecimento histórico.

No âmbito da formação do/a docente de História e, conseqüentemente, da prática desse/a docente, tem havido certa confusão. Tem-se separado o/a professor/a do pesquisador/a de modo contundente. Conforme Sobanski e Schmidt (2015), essa separação conduz a uma divisão negativa do trabalho: professor e pesquisador de História, que são profissionais formados em uma mesma instituição e majoritariamente sob o mesmo currículo.

Assim, essa separação nos cursos de licenciatura precariza o processo educacional, pois, de um lado, a prática do/a professor/a é vista como uma prática manual e de ação, separada

da produção intelectual. Quanto à pesquisa, esta é concebida como um trabalho intelectual e de reflexão. Sobre o assunto, Sobanski e Schmidt (2015) defendem a ideia da atuação de um/a professor/pesquisador.

No Brasil, vários pesquisadores – Lüdke (2001), Pimenta e Ghedin (2002), André (2005), para citar alguns – se manifestam a favor da formação de um/a professor/a que domine os métodos para pesquisar no lugar do seu trabalho, que é a escola. Acerca de tal impasse, Schmidt (2019, p. 36) argumenta:

A consolidação da História como ciência excluiu a Didática da História do centro da reflexão do historiador sobre sua própria profissão, sendo substituída pela metodologia da pesquisa. Durante o processo de ‘cientifização’ da História o ensino passou a ser visto como atividade de menor valor, secundária, de mera reprodução do saber acadêmico, com objetivo de cumprir as finalidades pressupostas nos processos e formas de escolarização.

O/A historiador/a tem exercido a habilidade de transferir para uma fonte todas as verdades e práticas de seu fazer científico, porém, esse é um movimento carente de reflexão. Tal processo tem continuidade no ensino de História, na maioria das vezes exercido por meio da repetição e da memorização. São cicatrizes que correspondem ao exercício de uma didática que não é recente, porém agudizada no período militar brasileiro, uma história marcada principalmente pela exaltação de heróis nacionais, na qual a memorização de datas e narração dos grandes acontecimentos eram formas dominantes de aquisição do conhecimento.

Tinha-se uma didática em função da construção de uma história para atender à demanda do governo, que era a construção de uma pátria unificada e desenvolvida. Esse evento marca a década de 1970. Nesse contexto, a disciplina História passou por diversas mudanças ao ponto de ser suprimida do currículo escolar e ser substituída, no antigo Ensino Primário, atual Anos Iniciais, pela disciplina Estudos Sociais, que era uma junção de várias disciplinas como História, Geografia, Sociologia. Segundo Bittencourt (2018, p. 76), o objetivo dessa mudança era criar um cidadão civil completo.

Os conteúdos organizam-se por estudos espaciais – do mais próximo ao mais distante -, e os estudos históricos tornam-se bastante reduzidos, constituído apêndices de uma Geografia local e de uma educação cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estado, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar etc. As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos ‘grandes acontecimentos nacionais’ eram na prática, os únicos ‘conteúdos históricos’ para alunos dessa faixa etária.

Esse projeto no Brasil ia na contramão do que estava se discutindo em outros países – Alemanha, Inglaterra, França etc., influenciados pelo movimento da Escola dos *Analles* na década de 1970 do século XX. Assim, somente a partir da década de 1990, do mesmo século, é que no Brasil o currículo de História começou a passar por novas modificações, possibilitando

uma nova reflexão sobre a sua função na sociedade, em especial acerca do ensino de História. Era o princípio da busca por uma didática própria, uma Didática da História.

Nesse direcionamento, convém perguntarmos: o que é Didática da História? Como bons/boas historiadores/as, precisamos partir da origem das discussões sobre Didática da História. A ideia de didática tem início no período renascentista, com Comênius (1592-1670). Segundo Libâneo (1994), Comênius, em sua primeira obra *Didacta Magna* (1649), um livro que mesclava ideias religiosas com educação, procurou sistematizar o processo de ensino.

Somente no período iluminista, com o alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que revolucionou as ideias de didática em sala de aula, o ensino passou realmente por um processo de sistematização, pois acreditava-se que o/a aluno/a atingia o conhecimento a partir do/a professor/a, sendo o protagonista da sala de aula. No ensino de História, esse processo se mostrou frágil.

No contexto da construção de uma Didática da História, o alemão Rüsen (2010, p. 23) assumiu representatividade ao criticar o modelo de ensino de História descrito: “A didática da história sob essa visão, serve como ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisas acadêmicas para as cabeças vazias dos alunos”.

O centro das discussões sobre Educação na Europa aconteceu sobre um recorte histórico, que foram os movimentos da Revolução Francesa (1789-1799) e do Iluminismo (1715-1789). Conforme Boto (1996), os propósitos educacionais que hoje estão sendo discutidos são continuidade direta do projeto iluminista. Os debates no século XIX sobre como a Educação construiria um país circularam em toda a Europa. O sistema educacional europeu obedeceu às tradições e à cultura de cada país. Nesta pesquisa damos enfoque principalmente à Alemanha, considerando seus movimentos no ensino de História.

Como um processo de longa duração, permanece a ideia de didática enquanto método de ensino aplicado à sala de aula. Em relação ao ensino de História, teve início na Alemanha da década de 1970, do século XX, um movimento sobre a construção de uma didática para a História. Esse movimento surgiu dentro de um clima complexo com a saída do período pós-Segunda Guerra e rumo à consolidação de um mundo bipolarizado (SADDI, 2014).

Após esses grandes eventos na Alemanha, vários historiadores se perguntaram: qual a função da história na escola? Qual história eu vou ensinar para os/as meus/minhas alunos/as? Nesse mesmo período, a Inglaterra passou por uma reformulação no seu conceito de ensino de História, levando as duas nações europeias [Alemanha e Inglaterra] a mudarem suas formas de ensinar História.

Enquanto os ingleses construíaam o conhecimento histórico de dentro da escola para fora, os alemães inverteram o processo e partiram do cotidiano para escola. Jörn Rüsen foi um desses alemães que iniciou a discussão sobre qual a função da História na Alemanha. Ele começou a discutir sobre o papel da mesma nas escolas e na sociedade. Rüsen foi às fontes da historiografia de Koselleck (2006), Droysen (2010) e Gadamar (2013) para trabalhar os conceitos de consciência histórica e didática da História.

Ao observarmos o Brasil e a Alemanha, percebemos dois quadros diferentes quanto à prática do ensino de História. Enquanto a Alemanha utiliza a História como um caminho para refletir sobre sua própria história, o Brasil emprega o ensino de História para construir um projeto de nação.

O ensino de História no Brasil teve suas bases teóricas na tradição europeia como uma referência. Conforme Bittencourt (2018), no Brasil da década de oitenta do século XX começou uma reflexão sobre a didática no ensino de História. Jörn Rüsen tornou-se uma espécie de farol em meio ao mar agitado para o ensino de História. Muitas das suas obras foram traduzidas do alemão para o português, o que contribuiu para as pesquisas do ensino de História (ALVES, 2011).

No Brasil, nos últimos vinte anos, a pesquisa sobre consciência histórica e didática da História vem crescendo, principalmente com a divulgação por meio de artigos, trabalhos de dissertação e tese. Os conceitos de consciência histórica e didática da História têm aparecido como principal base teórica na maioria dos trabalhos acadêmicos sobre o ensino de História. No Brasil, os estudos acerca do ensino de História e consciência histórica trazem como referências os seguintes pesquisadores/as: Alves (2011), Cerri (2011) e Schmidt (2019).

Grande parte dos pesquisadores/as mencionados/as tem suas pesquisas fundamentadas nas indagações da ideia de didática, que foi construída na Alemanha. Relevante frisar que boa parcela dos/as pesquisadores sobre ensino de História tem tido como campo de pesquisa a sala de aula, de modo a superar os anos de construção de uma didática imposta pelo poder acadêmico ou governamental, sem dialogar com os sujeitos mais importantes, estudantes e professores.

Conforme Deacon e Parker (1998), o entendimento de sujeito mantido por muito tempo foi aquele construído pelo Iluminismo, que trata do homem independente, guiado por uma racionalidade. Os sujeitos se transformam com o tempo. No século XXI, esses sujeitos são construídos em locais como igrejas, universidades, escolas, sendo portadores de representações e também criadores/as das mesmas.

Para interpretar esses sujeitos e instituições, recorremos à História Cultural. A palavra cultura começou a circular na Europa no século XIX, dando ênfase principalmente aos artefatos culturais (pinturas, esculturas e livros). Ao longo do século XX, a História Cultural passou por mudanças até se tornar uma teoria voltada ao estudo de manifestações sociais, com observação de grupos sociais, considerando suas representações e apropriações. Logo, partindo dos conceitos da História Cultural, percebemos os sujeitos como produtos de sua cultura e de seu tempo. Para Chartier (2002, p. 101),

Daí a possibilidade de ultrapassar a oposição entre o homem considerado como indivíduo livre e sujeito singular, e o homem considerado como ser em sociedade, integrado em solidariedades e em comunidades múltiplas. Daí, igualmente, um modo de pensar as relações intersubjetivas, não com categorias psicológicas que as supõem como invariáveis e consubstanciais à natureza humana, mas nas suas modalidades historicamente dependentes das exigências próprias de cada formação social.

Chartier (2002) comenta sobre um individualismo construído historicamente e de forma intersubjetiva no século XX, contrapondo a ideia humanística de sujeito livre e singular. Contudo, esse individualismo pós-moderno está sob as exigências de uma estrutura ou discurso que se impõe. Nesta pesquisa, os/as sujeitos/as, tanto professora quanto discentes, são produtos de discursos, isto é, estão dentro de uma teia cultural, permeada por contradições ou aprendizados, mas que mantém a sua própria formação histórica e social.

A partir desse discurso contraditório, a escola se torna um labirinto de tensão de poderes. Para que a sala de aula seja interpretada, a didática da História será o nosso novelo de lã<sup>7</sup> e que nos conduzirá para fora do labirinto. Para iniciarmos essa discussão, faz-se necessário ampliar o que compreendemos como didática da História, assim como por consciência histórica, apesar de não possuírem um único significado devido aos seus vastos campos.

Rüsen (2011), em seu livro *História viva*, ao explicar sobre a função da didática nos dias atuais, faz duras críticas sobre como a mesma tem sido trabalhada nas escolas. A didática contemporânea seria uma facilitadora na complexa mensagem da História como ciência construída nas instituições. Ao longo dos anos, a História oficial fragmentou-se ao ponto de que quem detinha o capital cultural da escrita da História já não detém mais esse poder hoje. Para Chartier (2002, p. 256), devemos “[...] compreender melhor e aceitar que os historiadores não têm mais o monopólio das representações do passado”.

Chartier (2002) acrescenta que, no mundo pós-moderno, o historiador não é o único que constrói a História, sendo agora feita por outros órgãos (empresas, mídias, fundações etc.) que acabam também ensinando a História. Isso pode ser visto em *sites* ou canais de vídeos que

---

<sup>7</sup> Segundo a mitologia grega Teseu conseguiu fugir do labirinto do Minotauro, com ajuda de Ariadne que lhe deu um novelo de lã para fugir do labirinto (CARVALHO, 2020).

tentam adaptar a linguagem feita na academia, sem vida, sem emoção, para uma linguagem que chama a atenção do/a aluno/a ou facilite seu aprendizado. Alguns artefatos culturais produzidos, como filmes, livros, revistas, e que estão relacionados com a História, não são feitos por historiadores, principalmente por não terem essa habilidade de trabalhar uma História que conheça as necessidades e a linguagem dos/as estudantes, por exemplo.

Rüsen (2010, p. 49) reflete que: “Imagina-se, um momento, o que haveria em livros didáticos escritos exclusivamente por especialistas; seriam uma catástrofe didática apesar do assentimento cordial de todos os que só julgam os livros didáticos”. Matérias produzidas por historiadores não garantem uma boa didática. Para o autor, o que assegura uma boa didática é que ela seja para a vida e necessidades que os estudantes têm, sem se tornar refém de uma única metodologia.

Em Cerri (2010) não encontramos uma definição, mas um objetivo para a didática da História que quer superar os conjuntos de métodos e teorias que foram construídos para o ensino. Portanto, propõe-se construir uma didática da História que responda aos anseios e desafios da contemporaneidade. O aprendizado não pode está restrito ao lugar escola: é preciso que as teorias e didáticas observem o cotidiano do/a docente e do/a discente.

Para a própria metodologia do ensino é saudável essa perspectiva, de modo a compreender a educação histórica como um processo que não pode ser encarado como dentro da redoma da sala de aula. Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação professor – aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas família, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais têm acesso. (CERRI, 2011, p. 110).

Para aperfeiçoar essa didática da História é preciso observar as instituições em que estão inseridos/as discentes e docentes, assim como os/as produtores/as de artefatos culturais, como redes sociais, cinemas e séries. A partir do consumo desses artefatos, as pessoas também constroem o seu processo de consciência histórica. Bergman (1990) ressalta que a didática da História como pesquisa deve observar esses elementos (filmes, livros, revistas) que passam no nosso cotidiano e interpretá-los de forma crítica como em uma pesquisa.

Para Schmidt (2011, 2017), a didática da História tem como ponto de partida as necessidades que os/as alunos/as encontram no ensino de História. Esse seria o ponto de partida para a pesquisa em sala de aula, tendo a teoria da História como balizador na construção de categorias e metodologias para a pesquisa. Ter o/a discente como protagonista da pesquisa tem se revelado um projeto de grande progresso. No entanto, para que esse projeto tenha continuidade, é preciso responder a um questionamento: como a pesquisa com suas metodologias podem contribuir para o ensino da História?



Essa é a resposta que buscamos ao analisar as experiências da docente na construção desta dissertação. Verificamos caminhos ligados à tríade desta investigação: pesquisa, didática da História e consciência histórica. Como exemplo de pesquisas em Educação, temos Oliveira, Lima e Schmit (2017), autores que estão centrados numa pesquisa colaborativa a partir da consciência histórica em um Instituto Federal, com narrativas em sala de aula. Outro exemplo de pesquisa que utiliza a didática da História é a de Alves (2011), que faz uma comparação de narrativas históricas em escolas públicas entre Brasil e Portugal.

O caminho da pesquisa em sala de aula não é fácil, principalmente com o plano nacional em curso no Brasil. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a escola, em particular o Ensino Médio, tem se tornado integral tanto no plano federal quanto no estadual, pois atende a uma agenda globalizada que direciona os/as jovens a um curso profissionalizante, mas sem manter uma qualidade.

Nessa esteira de pensamento, entendemos que a História, como ciência em uma agenda global, perde sua função de narrativa individual na construção do sujeito histórico a partir da consciência histórica, a qual sempre esteve presente na construção do saber, servindo como resposta às problemáticas teóricas e metodológicas da História enquanto ciência.

Um dos grandes problemas dos/as historiadores/as, talvez seja não ver o potencial da sala de aula como campo de pesquisa, ao passo em que o/a docente não percebe o seu trabalho pedagógico como um local para novas pesquisas. Consequentemente, as perspectivas de Rüsen (2010) no campo do ensino de história podem proporcionar uma nova realidade para nossas aulas de história, principalmente no que diz respeito a sua tentativa de mostrar que o historiador está inserido na realidade em que vive, por isso a urgência de ver a escola como campo metodológico para utilizar as didáticas que os alunos necessitam.

Rüsen (2010), ao analisar o sistema educacional, percebe um tipo de didática que se instalou nos dias atuais, uma “didática da cópia”, onde acontece uma reprodução de informações, mas sem reflexão pelos/as os/as alunos/as. Há uma grande perda em diversos conteúdos que poderiam construir maravilhosas aulas de História

A formação inicial é um momento importante para a construção da identidade docente, mas ao longo da construção da prática pedagógica, vemos uma formação distante da realidade das escolas. Galiuzzi (2003) indica dois problemas da formação inicial docente: dicotomia entre educação e pesquisa; desarticulação entre disciplinas do curso e as disciplinas educacionais.

Tal direcionamento constrói uma espécie de prisão epistemológica, na qual os/as futuros docentes não conseguem articular os métodos de pesquisa com a didática, problema que

poderia ser amenizado a partir de uma aproximação da formação inicial com a realidade do campo profissional. Segundo Imbernón (2010, p. 64),

Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. Isso significa que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições ‘vivas’, promotoras da mudança e inovação.

Além das lutas que são travadas dentro da formação inicial, o professor ainda enfrenta as imposições de documentos da própria escola ou do governo, que definem o “melhor” conteúdo para ser discutido em sala de aula. Contudo, apesar de tal constatação, os direcionamentos em torno do que se discute no ensino de História têm passado por significativas mudanças.

Vale ressaltar que o solo teórico que embasa documentos oficiais da educação brasileira, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), embora mantenha a prevalência da sua vertente economicista, não consegue omitir o caráter crítico que o campo da História suscita, apesar do caráter retórico e da noção de tempo apresentada pelo documento que diverge de historiadores, como Le Goff (2013).

A escola não se constitui uma unidade homogênea, mas uma diversidade cultural, econômica, um lugar plural. Constatação que sugere ao docente estar além da ideia de mero transmissor de conteúdo, porém mais próximo do exercício de pesquisador, conhecedor/a dos discursos presentes nos livros didáticos, currículos oficiais e legislação educacional e de sua própria sala de aula. Barom (2015, p. 220) afirma:

Consideramos que a Didática da História possui um caráter essencial para a formação de docentes em História pela preocupação que esta disciplina especializada possui para com os usos dos saberes históricos na vida prática das mulheres e dos homens, justamente a sua função social e formativa. Partindo dessa lógica, Rüsen salienta que o maior espaço de transmissão e recepção do conhecimento histórico é a sala de aula.

Lamentavelmente, essa dinâmica se perde na sala de aula, pois ao chegar à escola o/a professor/a de história se depara com um lugar diferente de seu campo de pesquisa, de um arquivo público silencioso, para uma sala lotada de alunos/as que não querem estar naquele local por vários motivos. Nesse seguimento, não podemos pensar uma consciência histórica se não acontecer um rompimento no campo da didática docente de ideias clássicas de memorização e conteudismo. Tal rompimento poderia ocorrer na formação inicial docente.

Essa problemática sugere a necessidade de repensar-se a formação inicial dos cursos de História, contemplando, possivelmente, um currículo que atenda às necessidades atuais das comunidades escolares, diminuindo os recortes de períodos históricos, recortes

somente para seguir um calendário escolar. Nietzsche (2017), no texto *Sobre a utilidade e as desvantagens da história para vida*, critica uma história que não projeta a vida para frente, que se prende só ao passado. Uma história precisa analisar o presente e impulsionar para o futuro.

Rüsen (2010) compartilha dos pensamentos nietzsianos ao longo da sua historiografia, convencendo-nos de que a História como ciência precisa ser uma fonte geradora de vida, isso é que traga reflexão para vida. O conhecimento produzido pela História traz mudanças ou reflexão ao *status quo*. Por isso, compreender o percurso do/a professor/a de História até a sala de aula e as suas noções acerca de consciência histórica, pesquisa e didática se constituem uma demanda de pesquisa.

Assim, definimos Didática da História como um processo de construção e orientação da consciência histórica por meio do ensino. A Didática da história além de apontar o caminho para a construção de uma consciência histórica no/a discente, quebra os paradigmas de uma racionalidade distante da educação, aponta para uma prática da história esquecida na operação historiografia, uma que se encontra em constante diálogo com a História é a ideia da narrativa.

Para Rüsen (2010, p. 99), “narrar fundamento, como forma especificamente científica do pensamento histórico, significa, pois, proceder metodicamente ao rememorar o passado humano a fim de orientar o agir e o sofrer no tempo presente.” A narrativa é um processo de experiência pessoal que a todo momento estamos construindo, seja no dia a dia contando uma novidade, ou de modo mais formal para passar uma informação na igreja, escola, universidade, por exemplo.

Foi o processo da narrativa o norte das discussões, do século XX, no campo da História. Como afirma Pesavento (2013), de um lado temos historiadores como Ranke que defendia a descrição dos fatos do passado por meio de fontes oficiais, do outro lado Droysen acreditando que o mais importante era a construção da narrativa sem comprometimento de um fato histórico fidedigno. O século XX foi um período de reestruturação tanto das ciências sociais como das humanas, principalmente no referente à comprovação de um método racional e científico.

Esse processo de racionalidade trouxe consequências à modernidade em quase todas as áreas. Segundo Benjamin (2012), com a chegada da era da reprodutibilidade<sup>8</sup>, a figura

---

<sup>8</sup> Benjamin chama de era da reprodutibilidade o período em que vivenciou a expansão do cinema e da fotografia, duas expressões artísticas que trazem uma experiência diferente das outras obras de arte. Essas expressões artísticas, segundo Benjamin, não têm a mesma tradição da antiguidade clássica, pois podem ser multiplicadas em larga escala.

do narrador e a experiência de narrar desaparecem, principalmente com o romance. Pois, para o autor, com as leituras individuais se perde a experiência, conselhos, descobertas, confrontos. O livro constitui uma experiência isolada, não amplia a ideia de comunidade, nos remete a um quadro retratado por <sup>9</sup>Edward Hopper como a solidão do homem moderno.

Na visão de Benjamin (2012), as relações da narrativa com a história são bem próximas, a narrativa oral era algo muito pessoal e imerso na experiência de quem narrava. Construiu-se dois grupos, os agricultores que mantinham a tradição e os marinheiros que traziam as novidades. Porém, com a evolução das cidades, dos meios de comunicação e construção de uma historiografia, legitimaram-se as práticas da narrativa a partir de duas escolas, positivismo e historicismos. O autor faz duras críticas contra essas escolas historiográficas. Ele confirma que:

A cada vez que se pretende estudar uma certa forma épica é necessário investigar a relação entre essa forma e a historiografia. Podemos ir mais longe e perguntar se a historiografia não representa uma zona de indiferenciação criadora com relação a todas as formas épicas. Nesse caso, a história escrita se relacionaria com as formas épicas como a luz branca com as cores do espectro. Como quer que seja, 'entre todas as formas épicas a crônicas é aquela cuja inclusão na luz pura e incolor da história escrita é mais incontestável. E, no amplo espectro da crônica, todas as maneiras com que uma história pode ser narrada se estratificam com variações da mesma cor. (BENJAMIN, 2012, p. 209).

Para Benjamin (2012), a narrativa na modernidade tornou-se um processo escrito, no qual o historiador segue um método para o fato histórico ter uma lógica e ser aceito por todos. Ele chama de escrita incontestável. Leite (2016) aponta que Benjamin foi um crítico das metodologias progressistas. A narrativa para Benjamin (2012) deve ter toda a subjetividade do narrador. Logo, o narrador conta a história a partir da sua experiência, que é a sua subjetividade, não observando o rigor científico da narrativa construído no positivismo. Ainda assim, as narrativas passaram pelo teste do tempo, adaptando-se até os dias atuais.

No caminho percorrido sobre estudos e discussões para um melhor aproveitamento da disciplina História na sala de aula, utilizamos as ideias de Rüsen (2010), para quem os processos de racionalidade do pensamento histórico levam à construção da narrativa, esta última seria a parte mais “concreta” da consciência histórica.

A proposta de recuperação da narrativa nos dias atuais é um tema de grande relevância, pois com o crescimento informativo das redes sociais e das novas tecnologias, de um modo geral, estamos a todo tempo informados do que acontece perto de nós, assim como

---

<sup>9</sup> Pintor norte americano que viveu nos Estados Unidos (1882-1967), Edward Hopper sua arte representava aspectos realista e urbano (IMBROISI, 2018).

no outro lado do mundo. Conforme Benjamin (2012), no início do século XX, ocorreu o fim da narrativa, substituída pela informação. O autor explica que:

A cada manhã recebemos notícias de todo mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo a serviço da informação. (BENJAMIN, 2012, p. 203).

Na atualidade estamos acostumados a entender narrativa como uma ordem que segue uma estrutura literária da introdução à conclusão, girando em torno de um tema ou protagonista. A narrativa ficcional é detentora de uma informação e não consegue dialogar com a experiência. Rüsen (2010) destaca três diferenças claras para a narrativa histórica.

A primeira diferença está na ideia da lembrança que a narrativa histórica traz construída a partir da consciência histórica, fazendo que seja contada a começar da experiência; a segunda diferença está na temporalidade que cerca a narrativa histórica, certa articulação entre passado, presente e futuro. Além disso, quando queremos construir uma narrativa e a memória não consegue tecer a história, devido aos lapsos e aos traumas, as informações do presente e do futuro preenchem as lacunas deixadas pela memória. A terceira característica se relaciona à identidade, ligada aos motivos pelos quais aquelas narrativas se mantêm vivas. Nesse último processo, o público que consome essa narrativa que determinará sua longevidade.

O fator tempo é essencial para construção da narrativa histórica, ao contrário da ficção, na qual esse fator não é necessário, pois o acesso ao passado não é obrigatório. Segundo Rüsen (2010, p. 155),

A especificidade da narrativa histórica está em que os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado. Além disso, sua coesão interna é concebida como uma representação da evolução temporal vinculada à experiência e como significativa para o auto entendimento e para a orientação dos sujeitos narradores.

Ainda sobre o fator tempo e a narrativa, a utilização do futuro nem sempre é necessária na narrativa ficcional, visto ser uma noção inerente ao caráter dessa narrativa. Segundo Burke (2011), a linha da narrativa que foi chancelada à História como ciência foi da construção do passado e análise de suas estruturas. Um dos elementos que a narrativa ficcional trabalha é imaginar ou conjecturar sobre o futuro ou passado até o presente.

Nas aulas de História temos em construir e discutir sobre as possibilidades do presente com o futuro. A racionalidade científica não permite trabalhar com o futuro pela falta de provas e dados, se as mesmas não estão disponíveis. Saddi (2014) afirma que quando o/a sujeito que, assim como a narrativa não tem expectativa para o futuro ou se frustra com o passado, entram em um processo de desorientação temporal.

Processo perigoso que pode acontecer com nossos/as estudantes e até com os/as docentes, a falta de orientação temporal leva o homem ficar sem esperança, sem narrativa. Nesta pesquisa identificamos duas práticas capazes de combater a desorientação temporal: o processo de hermenêutica e a narrativa artística. Rüsen (2010, p. 50-51) comenta que:

De um lado, trate-se do quadro de referências da interpretação histórica (eventualmente sob a forma de teorias da evolução social) e de regras de procedimento, de acordo com as quais tais teorias são concretizadas pela experiência histórica (por exemplo, a reconstrução hermenêutica das intenções de ações humanas passadas ou o tratamento estatístico de mudanças econômicas); de outro lado as perspectivas orientadoras são teorias do aprendizado histórico que explicam o processo evolutivo da consciência histórica dos adolescentes, cujos métodos consistem em regras de procedimento de comunicação. É nessa comunicação que se forma intencionalmente a consciência histórica.

A hermenêutica consiste na capacidade de interpretar uma narrativa. Para orientar essa discussão sobre os métodos de explicação da História utilizaremos o conceito de hermenêutica de Ricoeur (1994), que consiste no ato de interpretar a si próprio e o seu mundo através dos símbolos. Além disso, ele apresenta a teoria da narrativa como principal eixo do debate a humanização da narrativa e a experiência como sentido da vida.

Ao longo da nossa vida, lidamos com diversas narrativas, como as construídas no dia a dia, no qual a memória de forma seletiva separa as que são mais importantes. Também lidamos com narrativas artísticas que são as usadas como medidas comparativas como, por exemplo, filme, história em quadrinho, romance, etc. Já as narrativas oficiais da história são as que precisam dos documentos públicos e estão nos lábios dos/as professores/as de história. Desse modo, partindo da noção de ensino de um conhecimento baseado na concepção de narrativa com condições de ser interpretada, pode ser possível praticar/produzir uma História que não fique presa aos muros da universidade, visto que, esta deva chegar ao estudante, alcançar a sala de aula.

Frente às questões discutidas acima, qual seria o papel do/a docente diante do/da estudante que chega à escola com conceitos e uma história de vida já construídos? Quando o/a estudante chega à escola com conceitos e uma história de vida já construídos, ter o/a estudante como protagonista da sala de aula é central na descoberta sobre as verdadeiras necessidades da sala de aula.

Um ensino a partir da criticidade do ensino de História, sabemos bem, não se configura um caminho fácil dentro da realidade brasileira, em função da própria estrutura da mesma, mas aparece como um indicativo teórico importante, especialmente em tempos de incertezas e sérios ataques à democracia brasileira.

Segundo Bergman (1990), uma das funções da Didática da História é também construir uma reflexão crítica sobre o papel da História na própria sociedade, garantindo que novas narrativas não sejam construídas levando a negações ou até uma desconstrução de discursos. Hoje, quais as novas formas de narrativas que conhecemos? Quem substituiu o narrador ocidental? Na era tecnológica o narrador criou voz e imagem em movimento. Para essa pesquisa os filmes ou séries têm sido uma narrativa imagética que permeia as ideias, significados e representações da sua sociedade.

A narrativa cinematográfica chegou ao Brasil no início do século XX, como afirma Benardet (2008), porém atrelada a uma demanda do governo de construir uma ideia de cidadão pertencente a uma nação, ideias que cresciam na Europa e chegaram ao governo nas pastas da cultura e educação. Contudo, Jonathas Serrano foi um dos primeiros educadores a incentivar o uso de filmes na sala de aula e discutir a ideia de uma didática significativa no Brasil.

Tal fato aconteceu na década de trinta, no século XX (SCHMIDT, 2005), objetivando romper com uma educação baseada na repetição e memorização. Nesse sentido, Serrano e Venâncio Filho (1930) criaram um material didático que explorava mapas e imagens, em sua obra mostrou que o/a professor/a deveria fazer uma didática com inovações para que sua aula não caísse na fadiga e no tédio. Buscavam também realizar o debate sobre o ensino de História, que ainda tem muito das raízes do positivismo, priorizando a prática de uma história linear e estritamente objetiva na construção da narrativa histórica.

Assim, apesar do exposto, podemos observar mudanças expressivas no ensino de História atualmente. Entre essas percepções estão o uso frequente de recursos iconográficos, dicas de filmes, livros e *sites* para pesquisar os mais diversos temas históricos e até pequenos avanços na noção de tempo (CAIMI; OLIVEIRA, 2017). Todavia, essas mudanças não são suficientes para afirmarmos que haja progressos no campo da Didática da História.

Não obstante ao exposto, é importante destacar que o ensino de História tem avançado, embora ainda seja perceptível a presença de algumas formas típicas do pensamento positivista. Isso não quer dizer que não possa haver um processo de ensino com elementos positivistas, não podemos cair em um radicalismo de que tudo que se movimenta fora das ideias da consciência histórica e Didática da História não seja bom. Bittencourt (2018, p. 229) comenta:

As mudanças de método e conteúdos precisam ser entendidas à luz da concepção de 'tradição escolar' sendo necessário perceber, por intermédio desse conceito, dois fundamentos. O primeiro opõe-se à ideia de que, em educação, seja preciso sempre 'inventar a roda', bastando verificar que muito do que se pensa ser novo já foi experimentado muitas outras vezes. Outro aspecto a ser levado em conta no processo de renovação é o entendimento de que muito do tradicional precisa ser mantido,

porque a prática escolar já comprovou que muitos métodos escolares tradicionais são importantes para formação dos alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do 'novo'.

Sobre a Didática da História, Rüsen (2010) aponta para a contribuição dos filmes e séries em aulas de História na construção da consciência histórica, verdadeiramente, uma fonte para os processos mentais e atividades de consciência. No entanto, para que os filmes e séries tenham efetiva ação faz-se necessário mostrar para o/a aluno/a que são narrativas imagéticas permeadas de representações. Nesse sentido, todo o processo de utilização dos filmes e séries constitui mecanismo substancial no desenvolvimento da compreensão da ênfase no ensino de História que, conforme Rüsen (2010), está além do ensino e aprendizado em um sentido restrito, mas em campo mais amplo com objetivos ainda não muito bem definidos.

Segundo Rüsen (2010), a contar com a evidente carência de profissionais a exercer a mediação sobre a compreensão do conhecimento histórico. Por isso, nessa pesquisa, não pretendemos trabalhar sobre definições ou metodologias já utilizadas, mas com uma construção a partir das experiências da Professora e dos alunos/as que participam da pesquisa.

Assim, nesta seção, procuramos fazer um percurso teórico sobre a construção do saber histórico em sala de aula, incluindo professores e estudantes como centro desse saber. Definimos Didática História, que corresponde a um processo de construção e orientação da consciência histórica por meio do ensino de História (RÜSEN 2010). Nesse mesmo viés, a consciência histórica pode ser compreendida como a forma de agir do homem orientado pelo tempo. A seção teórica é importante, pois traz categorias como Didática da História e consciência histórica, conceitos que enriquecerão a próxima seção que traz o percurso metodológico desta pesquisa.



## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

A construção do conhecimento passa pelo importante processo da pesquisa. A mesma promove a possibilidade de legitimar, afirmar ou negar hipóteses. Para isso, a pesquisa precisa seguir passos, um processo quase universal. Das várias definições de pesquisa utilizadas por Marconi e Lakatos (2018), por exemplo, ficamos com a definição de conhecer uma realidade. No caso dessa pesquisa, conhecer a realidade do ensino de História por meio de filmes e séries.

A pesquisa tem várias finalidades, seja buscar um conhecimento, comprovar alguma hipótese, responder a um questionamento ou a uma metodologia. E para chegar a esse objetivo, a ação de pesquisar precisa passar por etapas as quais utilizaremos durante nosso percurso metodológico, a saber: definir o objeto; discutir a problemática; tipo de pesquisa; caracterização do local da pesquisa; instrumentos de recolha de dados; sujeitos da pesquisa; Mestrado Profissional, um novo olhar sobre pesquisa em educação e descrição do produto da pesquisa.

### 4.1 Tipo de pesquisa

Nossa pesquisa será pautada na abordagem qualitativa em educação, visto que nos ancoramos na ideia de que as ciências sociais e humanas têm buscado melhorias da prática humana tomando em consideração o capital cultural produzido pelas sociedades. Segundo Amorim (2001), não se pode diferenciar as pesquisas quantitativas das qualitativas somente pela presença ou ausência de números. No caso da educação, a sala de aula passa por vários procedimentos e tudo que é produzido na mesma pode servir como dado para pesquisa. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49): A investigação qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Quando exercemos a prática da docência, dificilmente vemos a pesquisa como alternativa para responder nossos anseios, sempre queremos repostas para os problemas da sala de aula com as nossas hierarquias instrucionais, dificilmente vemos nossa sala de aula como campo para pesquisa.

Procedente definição de pesquisa é ainda a proposta por Demo (2006b), quando denomina esse processo como *diálogo*. Para esse autor, na pesquisa existe uma troca de conhecimentos entre pesquisador e objeto pesquisado, em um processo dialético. Tal afirmativa

nos dá a dimensão de uma pesquisa que não reflete a pesquisa positivista, na qual o pesquisador detém todo o conhecimento e dele saem todas as soluções.

Quanto à natureza, esta pesquisa é do tipo aplicada, considerando que essa modalidade tem por objetivo gerar conhecimentos que devem ser aplicados em situações práticas. Em nosso caso, objetivamos a construção de um caderno interativo, com sugestões sobre o uso de filmes e séries em aulas de História para o Ensino Médio.

Pretendemos que este sirva de suporte para o uso dos vídeos ou séries, no sentido de contribuir com a utilização do mesmo pelo/a professor/a de História, diminuindo os transtornos mais comuns no uso desses recursos pelo/a docente/a. No entanto, não realizamos a nossa abordagem na escola de modo invasivo e sobreposto, mas em uma perspectiva da troca de conhecimentos, visto, trabalharmos com a concepção de que a escola possui uma cultura própria, construída em um contexto no qual os/as docentes sempre resolvem os seus problemas mais urgentes.

Logo, a melhor abordagem procedimental localizada foi a pesquisa de caráter colaborativo, dado que não atendemos a todos os princípios de uma pesquisa colaborativa, mas que ocorre por meio de uma aproximação entre pesquisador, docente e discentes. Conforme Ibiapina (2008), um ponto importante para distinguir a pesquisa colaborativa de outras pesquisas é o trabalho coletivo.

Com esse entendimento, os envolvidos na pesquisa (pesquisador/a, discentes e docentes) têm um papel ativo e transformador. Assim, ao levantarmos as necessidades por meio de instrumentos de pesquisa descobrimos boas perspectivas para o trabalho com filmes ou séries como recurso na sala de aula, contribuindo com os/as docentes no referente à utilização de estratégias na docência. Conforme Carvalho (2016, p. 59):

Nesse processo, pretende-se que o professor, com auxílio do pesquisador realize um processo de investigação por meio da reflexão, a fim de que identifique as possíveis lacunas e deficiências existentes em sua prática pedagógica e procure investir na melhoria da mesma, arriscando-se na experimentação de novas estratégias didático-pedagógicas.

A pesquisa colaborativa é recente no cenário acadêmico. De acordo com Carvalho (2016), que em sua pesquisa faz um recorte entre os anos de 2000-2015, ainda são poucas as pesquisas de abordagem colaborativa na academia, estando mais restritas ao âmbito de doutorados. Tal constatação pode ser percebida em uma pesquisa local, o próprio acervo da Biblioteca Central da Universidade Federal do Maranhão (Ufma) não disponibiliza de livros sobre tal pesquisa.

Quanto à abordagem teórico-metodológica, esta investigação fundamenta-se na Dimensão da História Cultural que entende a construção do conhecimento a partir dos aspectos

culturais que cercam os indivíduos, analisando a sociedade a partir das representações (PESAVENTO, 2013).

Em relação ao domínio, esta pesquisa se insere no Domínio do ensino de história. Relevante frisar que tal domínio vem passando por um processo de transformação. Historicamente no Brasil, o conhecimento da História na sala de aula fincou suas raízes na década de 1930 do século XX, uma História ligada à moral e a religião (BRASIL, 1997).

Ao longo da metade do século XX, a disciplina História era facultativa na sala de aula, com os avanços nas leis educacionais a disciplina tornou-se obrigatória (BITTENCOURT, 2018). A mesma autora relata que o ensino de História no século XXI passou por mudanças e começou a construir novas dimensões para pensar a História e o homem no seu tempo.

O ensino de História, como toda prática docente, passou pelo processo de construção e desconstrução na relação estudante e docente. De uma história patriótica, de viés nacionalista, encaminhamo-nos para a ideia de consciência histórica. É o lugar da aprendizagem histórica, afirma Schmidt (2019). Para essa autora, a noção de consciência histórica teve o seu início na linguagem, ponto de partida para as discussões sobre narrativa, mas também ressalta outras formas de expressão dessa consciência. Segundo Schimidt (2019, p. 43):

Esse paradigma da aprendizagem histórica considera que a consciência histórica se revela, principalmente, na e pela linguagem. Assim, os enunciados linguísticos da narrativa histórica podem ser privilegiados como interesse de pesquisa, mas não somente eles, porque outros elementos, como os símbolos imagéticos, também são indicativos da expressividade dos sentidos da interpretação do tempo e, portanto, reveladores da consciência histórica).

Nesse momento, iniciaram-se as discussões que fizeram emergir a noção de Didática da História, que seria o elo entre a teoria da História e a experiência pessoal na vida escolar, direcionada à construção da consciência histórica. A cultura construída pelo/a professor/a e aluno/a é o ponto da consciência histórica, cada tijolo que constrói essa consciência é feito das relações pessoais que são cercadas de sentimentos, conhecimentos e experiências. Nas próximas seções aprofundaremos esses conceitos.

Certeau (2011, p. 12), em sua obra *A escrita da História*, no capítulo intitulado *Operação historiográfica*, demonstra que na prática do historiador, o mesmo escreve de um lugar, isto é, de uma instituição ou um lugar social, levando-nos a refletir que quando escrevemos a História esta não pode ser neutra ou imparcial. Conforme Certeau: “A historiografia tende a provar que o lugar onde ela se produz é capaz de compreender o passado”.

Nessa perspectiva, defendemos a prática da pesquisa no ambiente escolar, pois a escola é um lugar de produção e “invenção” do conhecimento, construído tanto por

professores/as como por estudantes. O que legitima essas práticas é o lugar do qual parte esse discurso, como as universidades, escolas, mídia, etc.

Partindo dessa compreensão, nosso referencial teórico se constituiu de contribuições de autores como: Rüsen (2010), Ferro (2010), Alves (2011), Burke (2011, 2017), Saddi (2016), Bittencourt (2018) e Thiel e Thiel (2009), Certau (2011) e Burke (2017).

De Burke, trabalhamos a definição de História cultural, entendida pelo mesmo como uma dimensão da História que busca a ampliação das fontes e dos métodos para construir histórias onde outros historiadores não conseguiram. Nesse direcionamento, escreveu o livro *Testemunha ocular* (2017), no qual conduz o historiador a indagar as imagens como fontes que passam por um processo de interpretação, relevante conceito com o qual coadunamos.

Outro importante historiador dessa pesquisa é Ferro (2010), que no seu livro *Cinema e História*, trouxe os filmes como fonte histórica, pois o cinema consegue ser uma testemunha que está além do direcionamento de alguma instituição, conseguindo representar uma realidade. O autor utiliza o conceito de *contra-análise*, isto é, o filme é uma testemunha de seu tempo, ela foge dos controles institucionais criando sua própria ideia de passado.

De Rüsen (2010), autor de obras como *Razão histórica* (2010), usamos os conceitos de Didática da História, entendido como um processo de construção e orientação da consciência histórica e consciência histórica, compreendida como a experiência temporal do homem que vai construindo seu conhecimento histórico.

Os dois autores – Ferro (2010) e Burke (2017) – concordam ainda sobre a relação de poder que a imagem tem de transformar o social. Esses autores não falaram sobre a sala de aula especificamente, mas suas contribuições relativamente à imagem na História, certamente, trouxeram significativas contribuições para a educação, visto que ambos acreditam que a imagem tem poder pedagógico na construção de conhecimento.

No processo de intervenção, segundo Ana Mae Barbosa, a abordagem da triangulação da arte tem por base três aspectos: componente pedagógico; leitura da obra; e diálogo com a contextualização histórica.

## **4.2 Caracterização do local da pesquisa**

Como *locus* da pesquisa, temos o IFMA, localizado no Campus Monte Castelo, São Luís - MA. O Ifma/Monte Castelo é um instituto que tem como visão a ampliação da ciência e tecnologia e também a promoção e aumento da mão de obra para o país. O instituto está

fundamentado em três eixos: profissional, científico e tecnológico, tendo também como visão o desenvolvimento do Estado do Maranhão por meio do ensino, pesquisa e extensão.

Sendo uma escola de Ensino Médio profissionalizante, o Ifma está pautado na LDBEN (Lei nº 9.934/1996), tendo por objetivo claro integrar o jovem no mercado de trabalho; e por ser também uma escola de tempo integral tem a proposta, segundo Ciavatta (2012), de romper a dualidade construída historicamente entre trabalho manual e intelectual, no qual o currículo integrado possui a orientação de unir áreas de humanidades, ciências e tecnologia.

O IFMA foi criado pela Lei 11.892 de 29 de setembro de 2008, oferece os seguintes cursos: Comunicação visual, Design de móveis, Edificações, Informática, Química, Segurança do trabalho, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica e Mecânica, nas modalidades: Integrado, Concomitante e Subsequente. Oferece ainda cursos de nível superior e pós-graduação. Segundo Pereira (2013), o IFMA/ Monte Castelo é um campus com uma diversidade tanto étnico-racial como socioeconômica.

#### **4.3 Universo e sujeitos da pesquisa**

Esta pesquisa tem como universo o Instituto Federal do Maranhão, anteriormente caracterizado. A amostra corresponde à turma 207 do curso de Edificações do referido Instituto, envolvendo 30 alunos e a Professora de História que os acompanha. Assim, nossa área de atuação é a Educação Básica, destacando o Ensino Médio no qual o/a discente está se preparando ou para o mercado de trabalho ou para vida acadêmica.

Por esse viés, o/a discente é um/a dos sujeitos/as de nossa pesquisa. Identificamo-nos com o público do IFMA por se tratar de um campus com diversos trabalhos de extensão e pesquisa, o que consideramos poderá favorecer uma pesquisa com teor interventivo e também por julgarmos que o Campus Monte Castelo seja um Instituto que incentiva seu corpo discente à pesquisa:

É fundamental conhecer bem o aluno, suas motivações mais sensíveis, sua própria história, familiar e social, antecedentes de seu desempenho, suas expectativas lançadas sobre a escola e o processo educativo, seus problemas sociais e econômicos, e assim por diante. (DEMO, 2006a, p. 67).

Outra figura importante no cenário educacional é o/a docente, sem o/a qual não existe mediação com o/a discente. Na pesquisa colaborativa o professor exerce uma atuação de protagonista reflexivo dos seus próprios atos e propositor de melhorias. Desse modo, nesta investigação pretendemos destacar as problemáticas que o/a professor/a de História enfrenta na

sua prática educacional, constituindo-se o/a docente nosso/a sujeito. Nesse sentido, acrescenta Mazzotti (2003, p. 40):

Quanto à relevância dos temas das pesquisas, a questão se refere à constatação de que os problemas que as pesquisas procuram resolver não são aqueles que realmente preocupam os professores. Embora atualmente a pesquisa educacional seja em grande parte desenvolvida em contextos escolares, os professores frequentemente descartam seus resultados por considerar que a realidade focalizada é diferente daquela em que atuam.

A docente e os discentes do IFMA/Monte Castelo assumiram o protagonismo ímpar nesta pesquisa, pois os/as mesmos/as podem nos fornecer de modo específico contribuições significativas para a construção de alternativas no propósito de alcançar o objetivo desta pesquisa.

A educação profissionalizante no Brasil, conforme Moura (2007), é uma modalidade que passa por dualidades e contradições, principalmente se considerarmos a realidade socioeconômica dos/as brasileiras/os e a proposta curricular das escolas integradas. Estas tensões acontecem pela definição de que o Ensino Médio tem que atender certo mercado, como frisam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 17):

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura, necessita superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para humanidades ou para ciência e tecnologia.

Essa superação somente aconteceria quando essas áreas encontrarem certo equilíbrio. Segundo Demo (2006a), uma sociedade que busca crescimento econômico por meio da educação, precisa investir em pesquisa e extensão. Situação que não condiz com a dinâmica e nem as características do modelo de produção capitalista vigente. No entanto, enquanto não se encontra o caminho, precisamos melhorar o conhecimento que temos sobre o campo educacional e perseguir melhorias das práticas pedagógicas.

Importante mencionar que, inicialmente, desejávamos trabalhar com três docentes, porém, em função da indisponibilidade de alguns em contribuir com a pesquisa, dos três docentes desse Instituto somente um aceitou participar da investigação. Por esse motivo, optamos por trabalhar com apenas uma professora, a qual nos referiremos em todo este texto como Professora.

Nossa pesquisa incidiu sobre uma turma do curso de Edificações, turno matutino. Esse é um curso de modalidade integral, isto é, de funcionamento nos turnos da manhã e tarde, com três anos de duração e uma carga horária correspondente a um total de 3.980 horas/aula, já que se tem o Ensino Médio e o técnico funcionando juntos.

#### 4.4 Instrumento de coleta de dados

Para melhor acesso às informações obtidas tanto em relação à docente quanto aos/as discentes, utilizamos os seguintes instrumentos de obtenção de dados: observação não participante, questionário com perguntas abertas e fechadas para os/as discentes e a docente; e análise documental, a exemplo dos planos de aula da Professora.

Para tanto, elaboramos um plano de trabalho o qual iniciamos com observações diretas das aulas da Professora, que classificamos como observação não participante. Após a observação das aulas, aplicamos um questionário, composto por perguntas abertas, com os/as estudantes e outro com a professora.

Essa recolha de dados teve o intuito de conhecer as compreensões da Professora sobre o uso de filmes e séries em aulas de História e como os filmes são utilizados no ensino de História; em relação aos docentes, quisemos identificar as impressões destes sobre o emprego de filmes e séries em aulas de História.

Ao reunir todas as informações, tanto da observação na sala de aula quanto dos questionários de alunos/as e da Professora, iniciamos um processo de leitura minuciosa do material obtido e posterior interpretação na análise dos dados.

Para melhor sistematizar a pesquisa, organizamos um plano de trabalho que foi seguido no processo de construção de nosso produto “**Caderno interativo: entrelaçando cinema, consciência histórica e gamificação**”. O plano organizado segue abaixo.

#### PLANO DE TRABALHO

#### FILMES E SÉRIES COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA HISTÓRIA: um estudo no Instituto Federal do Maranhão/IFMA

Programação da abordagem de pesquisa no Instituto Federal do Maranhão

- a) Elaboração de um diagnóstico sobre o campo e agentes da pesquisa.
  - Conversa com a equipe diretiva da escola e entrega de carta de apresentação e pedido de consentimento para a realização da pesquisa na escola e publicação dos resultados da pesquisa;
  - Seleção dos sujeitos/agentes da pesquisa: Professora e discentes da turma do 1º ano do curso de Edificações do Instituto Federal do Maranhão/IFMA, Campus Monte Castelo;
  - Realização de observações não participantes;

- Análise de planos de curso e de aulas da docente envolvida na pesquisa;
- Aplicação de questionário aberto com a docente; realização de entrevista semiestruturada com a docente, objetivando identificar concepções e práticas sobre o uso de filmes e séries em aulas de História;
- Aplicação de questionário aberto com os discentes, tentando identificar resultados de experiências de aulas de História com filmes e séries, assim como, críticas, sugestões e expectativas para o uso desses recursos pelo/a docente.

b) Realização dos encontros/laboratório (FRESQUET, 2013).

- Entrega para a docente de textos com conteúdo sobre Didática da História e consciência histórica para leitura pela mesma;
- Realização de encontro com a docente para discussão sobre os textos entregues em encontro anterior; apresentação do Caderno Interativo para leitura e uso das informações/sugestões do mesmo na utilização de filmes em sala de aula com seus/suas estudantes;
- Realização de encontro com a Professora para escuta dos resultados e das sugestões de aperfeiçoamento do Caderno interativo utilizado;
- Aplicação de questionário aberto com os discentes para obtenção de considerações sobre a experiência com os filmes depois do uso do Caderno Interativo pela Professora, assim como sugestões de melhoramento do produto, dado que o Caderno envolverá a construção de um game que será utilizado também pelos/as discentes;
- Finalização da elaboração do Caderno Interativo.

#### **4.5 Mestrado Profissional, um novo olhar sobre pesquisa em educação**

Importante iniciativa dos últimos anos no sistema educacional foi a implantação dos Mestrados Profissionais, criados pelas Portarias Normativas/MEC nº 07 e nº 17, de 2009. Tais instrumentos regulamentam os Mestrados Profissionais no âmbito da CAPES. No Maranhão, fomos contemplados com o Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGGEB), dentre outros que agregam várias áreas ligadas à Educação Básica.

O mestrado profissional em Educação tem características que o diferenciam de um acadêmico. De modo geral, seus estudos partem de uma problemática do ambiente escolar para



ser resolvido a partir da criação de um produto que deve contribuir para a melhoria da prática docente no âmbito da problemática de pesquisa. Segundo Fialho e Hetkowski (2017, p. 30):

Os MPEs dirigem o foco aos processos formativos e de investigação para o trato de problemáticas relativas ao ambiente profissional dos pós-graduandos e ao desenvolvimento de produtos que visem soluções e ou encaminhamentos e ou intervenções no âmbito das problemáticas apresentadas. Por estarem voltados para o uso, geração e experimentação de materiais, técnicas, processos, projetos, metodologias, aplicativos, etc.

A construção do produto e a sua aplicação em sala de aula carregam uma experiência que diferencia o mestrado profissional do acadêmico, pois conta com a ação do/a pesquisador/a para que o produto possa encontrar caminhos para atender às demandas dos/as docentes e discentes.

#### **4.6 Descrição do produto da pesquisa**

Pensando em como o/a docente poderia realizar uma utilização mais significativa do filme em sala de aula e obter um *feedback* dos/as discentes sobre o uso de um filme ou série no estudo de temáticas históricas, propusemos a construção de um caderno intitulado “**Caderno interativo** – entrelaçando cinema, consciência histórica e gamificação”. Esse caderno é composto por informações destinadas ao/às docentes sobre o trabalho com filmes em sala de aula. Contudo, partindo da ideia de que o filme não pode ser trabalhado em sala de aula sem significado, essa experiência aconteceu com base na perspectiva da construção de uma didática da História docente e de formação de uma consciência histórica discente e docente.

A interatividade do Caderno acontece a partir de uma combinação de atividades que envolvem: informações de cunho pedagógico e de dinamização do trabalho docente, ou seja, o Caderno consta de informes sobre um uso mais profícuo de filmes ou séries em sala de aula pelo/a professor/a, a exemplo de como fazer edição de filmes ou séries, e dicas sobre como elaborar uma ficha técnica em relação aos mesmos.

Além da sugestão de um jogo pelo qual a/o docente poderá obter um *feedback* dos/as discentes sobre o filme, pode ser avaliado pela/o docente a ocorrência de encaminhamento para a construção de uma consciência histórica discente. A alusão do *feedback* se justifica pela realização de um jogo de tabuleiro com perguntas e respostas sobre os filmes ou séries trabalhados na sala de aula.

Os produtos educacionais das dissertações contribuem para a formação dos professores, bem como visa ao aperfeiçoamento das práticas profissionais e da aprendizagem dos estudantes. O produto desta pesquisa se chama *Cinema e ensino: entrelaçando cinema,*

*consciência histórica e game* e tem como objetivo atingir os dois públicos-alvo: docente e discentes do campo de pesquisa (figura 1).

Figura 1 - Capa do produto



Fonte: Arquivo do autor, 2020

O produto foi construído ao longo da pesquisa em sala de aula, por meio do uso e da experiência com a Professora de História. Nesta pesquisa, os alunos continuam sendo um dos principais personagens da escola.

No primeiro capítulo, intitulado **HISTÓRIA, PRESENTE E FUTURO**, discutimos as ideias em torno da História, sua importância para a sociedade e o seu modo de ensino dentro da escola.

O segundo capítulo começa com a indagação **O QUE É FILME?** Esse capítulo explica como é a estrutura narrativa de um filme.

O capítulo terceiro trata sobre **O QUE É UMA SÉRIE?** Hoje, as séries adentram a cultura da população mais jovem e, por isso, ressaltamos as diferenças entre uma série e um filme.

No quarto capítulo, **UMA TEORIA SOBRE O FILME**, trazemos conceitos de consciência histórica, didática da História e conhecimento histórico, os quais vão ser a base teórica para o trabalho com a exibição de filmes e séries.

No quinto capítulo, intitulado LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA, mostramos os códigos que constroem os filmes e séries.

O sexto capítulo é crucial para o caderno interativo, pois com o título TRABALHO COM FILMES E SÉRIES EM SALA DE AULA, ele trata sobre o modo de trabalho com filmes e séries em sala de aula. No final desse capítulo, é anexado um CATÁLOGO DE FILMES E SÉRIES, composto por uma lista de filmes e séries que podem ser trabalhados em sala de aula pelo professor/a (figura 2).

Figura 2 - Capítulo do produto



Fonte: Arquivo do autor, 2020

Por fim, o oitavo e último capítulo, JOGO PARA O FILME, detalha a proposta de um jogo para ser aplicado em sala de aula após a exibição de um filme/série (figura 3).

Figura 3 - Jogo de cartas do produto



Fonte: Arquivo do autor, 2020.

Na próxima seção, abordaremos a intervenção com a Professora de História e os alunos a partir do nosso caderno interativo. Ademais, serão analisados os dados recolhidos por meio do questionário e apresentados os resultados da intervenção.

## 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo da aplicação metodológica de uma pesquisa em Educação, a formulação dos problemas tem origem a partir de uma dificuldade encontrada na área ou no teste de aplicação de um produto. Ludke e André (2013) ressaltam que a resposta para o problema construído em uma metodologia é encontrada quando o pesquisador atua no campo de pesquisa, isto é, na intervenção. Por isso, a importância da intervenção está no processo de interação entre conceitos e práticas, o qual se destina à busca de respostas para uma problemática.

Nossa intervenção iniciou com a Professora de História, que leciona no IFMA/Monte Castelo e se tornou também mediadora da aplicação do nosso produto com os/as estudantes participantes. Para um melhor entendimento sobre essa intervenção, dividimos o processo nas seguintes subseções: 5.1 Observação dos sujeitos da pesquisa Aplicação do questionário com a Professora 5.2 Formação histórica com a Professora (momento de formação com a Professora apresentando autor Rüsen); 5.2.2 A Professora e o produto (momento de análise dos dados recolhidos com a professora); 5.3 Aplicação do produto com os estudantes (momento de aplicação do caderno interativo, no qual se encontra o processo da linguagem cinematográfica e um jogo de cartas sobre o filme *Deuses do Egito*); 5.3.1 Resultados da aplicação do produto da pesquisa com os estudantes; (período em que discutimos como realizamos a análise dos dados com os estudantes).

Na próxima seção analisaremos os encontros formativos com a Professora e os estudantes para a construção do produto.

### 5.1 Observação dos sujeitos da pesquisa

A discussão sobre a importância do ensino de História na sala de aula trouxe avanços significativos para a pesquisa em Educação, principalmente por oferecer destaque a dois atores fundamentais: o/a professor/a e o/a estudante. Diante disso, é de suma importância para o ensino de História saber como acontece a construção do conhecimento histórico. Atualmente, o uso de algumas metodologias pode favorecer a construção desse saber, como a leitura, a escrita, a conversa e, até mesmo, a exibição de um filme. Essas possibilidades nos levaram a indagar o modo como ocorre o processo de construção da consciência histórica por meio de filmes.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como os filmes e séries de temática histórica estão sendo trabalhados em aulas de uma turma do primeiro ano do curso de

Edificações do Instituto Federal do Maranhão. A perspectiva é construir um caderno interativo com sugestões sobre o uso de filmes e séries em aulas de História.

Quanto aos objetivos específicos, foram elencados os seguintes: identificar concepções teóricas e metodológicas da Professora de História do 1º ano do curso de Edificações do Instituto Federal do Maranhão sobre o uso de filmes e séries em sala de aula; analisar como está sendo contemplado o uso de filmes e séries em aulas de História do 1º ano do Ensino Médio do Instituto Federal do Maranhão; propor oficinas de discussão sobre os conteúdos inseridos no contexto da produção de uma didática da História e consciência histórica; sugerir, por meio de um caderno interativo, condutas técnicas sobre o uso de filmes e séries em aulas de História, assim como procedimentos metodológicos acerca da obtenção de *feedbacks* dos alunos pelo docente quanto aos resultados da pós-exibição do filme ou série; analisar os resultados da utilização do caderno interativo pela Professora com a turma alvo da pesquisa, após aplicação de questionário com os participantes.

Ao iniciar a pesquisa no campus do IFMA/Monte Castelo, buscamos conhecer os sujeitos da investigação, que incluem a Professora de História e os alunos do 1º ano do Ensino Médio do curso técnico integrado em Edificações. A professora, que se tornou a mediadora desta pesquisa com os alunos, é formada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFMA. Para a Professora foi aplicado inicialmente um questionário com 21 questões (APÊNDICE A) e coletadas informações ao longo das observações em sala de aula.

A Professora está na licenciatura há dez anos, trabalhando nos primeiros anos em uma escola privada e, posteriormente, com contratos em escolas públicas. Há três anos passou no concurso para o IFMA/Campus Zé Doca, mas, devido ao agravamento de seu quadro de saúde, pediu transferência para o IFMA/Campus Monte Castelo. O cotidiano do/a professor/a e as normas da instituição na qual está inserido/a constroem e reconstroem sua prática. Segundo Veiga (2015, p. 18):

A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço.

Diante disso, achamos necessário ressaltar alguns aspectos da relação entre a Professora e a instituição, de modo a entender a constituição de sua prática docente ao longo do desenvolvimento da sua profissão. Ademais, para o avanço desta pesquisa, também descrevemos o calendário escolar e o funcionamento da instituição.

De forma geral, o ano letivo do IFMA não coincide com a programação do sistema educacional brasileiro por conta de uma paralisação das atividades acadêmicas e administrativas no ano de 2017, o que resultou no atraso do calendário acadêmico. Assim, o primeiro semestre do ano letivo de 2019 teve início em abril e finalização em setembro, e o segundo semestre, que teve início em meados de setembro de 2019, tem previsão de término para março de 2020. Todos os cursos integrados funcionam nos turnos matutino e vespertino e estão divididos por módulos. Em um ano letivo funcionam dois módulos, cada módulo com disciplinas diferentes.

Durante as observações, constatamos que foi difícil para a Professora concluir os conteúdos, visto que cada curso tem sua própria matriz curricular, a qual está dividida em seis módulos com doze disciplinas em cada. A matriz curricular dos cursos integrados é constituída por disciplinas de formação profissional do curso técnico, que foram escolhidas pelos/as alunos/as, além, é claro, das disciplinas comuns do Ensino Médio, dificultando que eles tenham tempo para aulas extras.

Segundo Ramos (2012), há pelo menos dois objetivos nesse currículo integrado: a produção do conhecimento, a partir do aspecto histórico-social; e a percepção de uma totalidade concreta, isto é, há uma diversidade de disciplinas, mas todas são vistas pela perspectiva da profissionalização. Um grande desafio para o/a professor/a e o/a estudante, além da reflexão sobre o conteúdo disciplinar, foi atender a uma demanda do curso profissionalizante. Somente é possível perceber os avanços e retrocessos desse currículo quando há um acompanhamento da atuação dos professores em sala de aula.

Nas observações das aulas da Professora não foi evidenciada a relação do curso profissionalizante com a disciplina de História. Entretanto, a Professora sempre buscou equilibrar o conteúdo da disciplina com o cotidiano dos alunos, além de promover um diálogo do conhecimento produzido na universidade e do pensamento histórico que o aluno produz. Por exemplo, a Professora cita filmes que os estudantes já assistiram e complementa com a narração de pesquisas históricas sobre famílias brasileiras no século XVIII. Esse movimento dialético em sala de aula é defendido por Rüsen (2010), apontando-o como uma das direções da *Didática da História*: unir a construção do método científico e a experiência com o tempo histórico que o estudante adquire. A Professora torna-se uma bússola para a construção da consciência histórica.

A prática da Professora em sala de aula é fruto de uma cultura que concilia prática e teoria. Rüsen (2010) considera importante, tanto na pesquisa quanto na sala de aula, a existência da objetividade e subjetividade. Essas duas práticas foram discutidas na terceira

seção desta dissertação. A prática desenvolvida em sala de aula é produto do processo de várias teias que são criadas a partir das experiências e conhecimentos que o/a professor/a constrói ao longo do tempo. Segundo Papi (2005, p. 56),

Não se pretende, entretanto, conceber o professor como executante ou como manifestante concreto de uma determinada cultura pré-existente, exterior a ele, mas compreende-se que ele faz parte de um processo de perpetuação, construção e reconstrução dessa cultura profissional. Tal processo pode encaminhar-se de diferentes formas, dependendo das atitudes, crenças e valores presentes no coletivo, considerados como válidos ou não, os quais contribuem para a estruturação da prática pedagógica, no cotidiano profissional.

O processo de construção e reconstrução da prática do/a professor/a em sala de aula pode ser evidenciado de várias formas, como na hora da elaboração de seu planejamento, quando ministra sua aula ou no seu cotidiano, fora da escola. Por meio das observações, é possível perceber que a Professora se esforça para tornar a aula dinâmica, trazendo relatos do seu cotidiano a partir de uma visão histórica e aplicando novidades pedagógicas por meio de recursos tecnológicos, o que pode motivar o contato dos estudantes com o conhecimento histórico. Esse é um processo típico da ação de um professor que precisa ser referência para os estudantes. Logo, essas características emergem em vários momentos, como, por exemplo, quando a Professora pede para seus alunos refletirem sobre o nível de escolaridade de seus parentes ou sobre os cortes no orçamento da Educação pelo Governo Federal em 2019, incluindo as consequências da redução dos investimentos nos institutos federais.

É interessante ressaltar que a Professora teve forte engajamento nos movimentos sociais e políticos, seja na rua, reivindicando o desbloqueio das verbas para Educação em 2019, seja internamente, no dia da Consciência Negra, quando foi promovida pelo Departamento de Humanas e Sociais uma semana de discussão sobre a temática. Nessa ocasião, foram apresentados alguns filmes que tratavam do assunto. A Professora fez algumas considerações sobre o filme *Cafundó*<sup>10</sup>.

Outro ponto importante a destacar é a utilização dos métodos de ensino em sala de aula para desenvolver o conteúdo. Nesse sentido, a Professora sempre tentou inovar, como quando dividiu a turma em equipes para promover alguma discussão ou quando trabalhou com aplicativos educacionais, como *Kahoot* e *Plices*<sup>11</sup>, que geram uma ótima dinâmica em sala de aula. Analisamos essas estratégias pedagógicas no seu plano de ensino disponibilizado.

Além da análise do seu plano de ensino, o qual foi fundamental para a construção do nosso produto, utilizamos um questionário composto por perguntas abertas e fechadas, pelo

---

<sup>10</sup> Filme biográfico lançado em 2005. Apresenta a vida de João do Camargo, que, de ex-escravizado, tornou-se líder de uma religião de matriz africana no interior da Bahia.

<sup>11</sup> Plataformas que servem para o/a professor/a trabalhar o conteúdo em forma de *game* na sala de aula.



qual obtivemos informações sobre seu conhecimento pedagógico e sua utilização sobre filmes e séries em sala de aula. O questionário junto com o plano de ensino nos mostrou o caminho para uma intervenção.

## 5.2 Aplicação do questionário com a Professora

No questionário (APÊNDICE A), quando questionada acerca de qual teoria histórica embasa seu trabalho em sala de aula, a Professora respondeu que seria a história cultural, influenciada principalmente pela graduação no curso de Licenciatura em História. A diversidade de recursos para construir o conteúdo de História em sala de aula e sua resposta no questionário demonstram como a Professora vem construindo uma teoria que serve de debate em sala de aula. Ela sai da prática da memorização para uma reflexão acerca dos assuntos entre a experiência do tempo histórico e os conteúdos da disciplina de História. Isso só corrobora a convicção de que o/a professor/a precisa de uma teoria para lidar com seus conteúdos.

A história cultural amplia essa visão, como destaca Barros (2011, p. 60):

A história cultural, enfim, tem permitido precisamente o estabelecimento de um novo olhar sobre objetos que habitualmente têm sido beneficiados por um tratamento historiográfico econômico, político ou demográfico. Sua expansão, por conseguinte, vai muito além dos objetos e processos habitualmente tidos por culturais de modo que é sempre oportuno enfatizar como a história cultural tem se oferecido cada vez mais como campo historiográfico aberto a novas conexões com outras modalidades historiográficas e campos de saber, ao mesmo tempo em que tem proporcionado aos historiadores um rico espaço para formulação conceitual.

As novas conexões com os objetos e métodos para a pesquisa histórica teve grande relevância para o surgimento da história cultural. Inicialmente, esse campo do conhecimento esteve restrito à universidade, mas agora está na escola e enriquece as aulas, abrindo um leque de possibilidades a partir da interpretação de outras narrativas e do uso de objetos para a construção da História. Para Rüsen (2010), esses múltiplos caminhos são importantes para o desenvolvimento de uma didática da História.

Pertinente destacar que a Professora já havia trabalhado com o autor Jörn Rüsen em sua dissertação, incentivada pelo seu orientador de mestrado. Esse pode ser o motivo de ter relacionado tão bem o termo consciência histórico com o objetivo em sala de aula no questionário. Contudo, quando lhe foi questionado sobre Didática da História, ela não soube relacionar a nenhum texto, somente fez menção a Jörn Rüsen. A Professora relatou que nunca tinha ouvido falar desse autor durante o período da graduação. A docente disse que, quando pensa no conteúdo, tem a perspectiva da consciência histórica: “Entendo o passado como

representação abstrata do presente e também analiso a consciência histórica como um complexo conhecimento entre passado, presente e futuro” (informação retirada do questionário)<sup>12</sup>.

Para esta pesquisa sobre filmes e séries de História na sala de aula, compreender a noção que a Professora tem de consciência histórica é importante para o desenvolvimento da pesquisa, já que não acreditamos que apenas o uso de um recurso em sala de aula, sem reflexão sobre ele, pode determinar que o estudante seja capaz de fazer uma construção da História a partir da consciência histórica. Ter o domínio dos conceitos é essencial tanto para o aluno quanto para o professor na construção do pensamento histórico. Esse domínio pode ser transmitido por meio dos recursos que são trabalhados em sala de aula, como os filmes.

Ao observarmos a aula da Professora com o uso de filmes, parte importante desta pesquisa, as respostas do questionário foram, de fato, confirmadas pela sua prática em sala de aula. Durante as observações das aulas da professora, a mesma apresentou dois filmes e um documentário. O quadro 1 traz a lista dos filmes exibidos em sala de aula:

Quadro 1 - Filmes exibidos pela Professora durante período de observação

<b>FILMES</b>	<b>FORMA DE EXIBIÇÃO</b>
Uma história de amor e de fúria. (Filme)	Exibição completa utilizando data show
Quanto vale ou é por quilo? (Filme)	Exibição completa utilizando data show
Chimamanda: o perigo da história única. (Documentário)	Exibição completa utilizando data show

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

No decurso da observação das aulas e da metodologia adotada pela Professora durante a exibição do documentário *Chimamanda: o perigo da história única* e dos filmes, *Uma história de amor e fúria* e *Quanto vale ou é por quilo?*, a frequência dos alunos estava reduzida, o que nos leva a inferir que esse tipo de exibição é encarada como um passatempo pela turma.

Sobre a exibição de filmes, Cerqueira e Aguiar (2012) destacam alguns cuidados que devemos tomar, tais como: iluminação da sala, percepção se o áudio possui um bom volume, se a posição da projeção está bem localizada para os alunos etc. No entanto, na exibição do filme pela professora, esses aspectos de preparação não foram considerados, além de ter sido feita apenas uma leitura superficial da sinopse do filme apresentado. Após a exibição, não houve uma atividade que refletisse o conhecimento histórico, tal como os aspectos técnicos do filme

<sup>12</sup> Resposta da professora, retirada da pergunta 19º do questionário (APÊNDICE B).

(iluminação, roteiro, fotografia). Nesse sentido, uma das propostas no nosso caderno interativo consiste na construção de fichas para os filmes que contenham: título, resumo e número de horas, por exemplo. Esses itens favorecem que os efeitos dos filmes sejam mais eficientes no trabalho em sala de aula.

Detalhe relevante na exibição dos filmes pela Professora é a preocupação da mesma com o fato de os vídeos serem legendados, pois, em uma das turmas, há uma aluna surda. No questionário aplicado, a Professora registrou a dificuldade de selecionar filmes com legenda, o que facilitaria a compreensão do aluno surdo. Esse processo indica a inclusão que a Professora deseja fazer com todos os alunos.

Segundo Thiel e Thiel (2009), para ter um melhor aproveitamento na exibição do filme, é necessário transformar os alunos de simples espectadores a analistas. Os simples espectadores são aqueles que assistem ao filme somente para passar o tempo ou por diversão, possuem, portanto, um comportamento passivo. Já o/a estudante analista observa o filme como um artefato cultural de reflexão, que utiliza sua própria linguagem para falar com seu público.

Nas observações de campo desta pesquisa, embora uma pequena parcela dos estudantes ainda se mantivesse dispersa quando da exibição dos filmes, alguns conseguiam manter muita atenção, ainda que não fizessem anotações sobre o filme.

A partir da hipótese de que a falta de domínio da linguagem cinematográfica pode dificultar uma melhor observação do filme ou série, em nossa fase de intervenção propusemos atividades pedagógicas com os alunos e a professora, objetivando uma apropriação da linguagem cinematográfica.

No plano de ensino do semestre de 2020.1, a Professora aplicou dois filmes e um documentário, os quais estão citados no quadro 1, porém, na leitura desse plano não constatamos explicações de como esses filmes podem ser exibidos e o que seria proposto fazer após sua exibição. Conforme Modro (2006, p. 13):

Independentemente de como será assistido o filme, deve-se sempre considerar que há a necessidade, sempre de adequá-lo à proposta desejada. Também deve-se expor quais os objetivos desejados e como se espera alcançá-los. Sempre considerando a cultura cinematográfica dos alunos/espectadores, que é um fator que também deve ser levado em conta, já que filmes mais complexos exigem um leitor da linguagem cinematográfica também devidamente preparado.

Confirmando o que assegura Modro (2006), o filme não é um recurso pedagógico simples de ser trabalhado em sala de aula, pois exige o entendimento de uma linguagem própria. O aluno precisa de bases da hermenêutica para interpretar o conhecimento cinematográfico, que acaba levando à construção de uma consciência histórica.

No IFMA/Monte Castelo, no início do semestre são feitas reuniões entre professores e pedagogos para a construção do plano de aula e orientação de outros procedimentos que vão ser utilizados durante o semestre. Depois da elaboração do plano, o documento é encaminhado por e-mail à pedagoga, que é responsável por avaliar e devolvê-lo aos/às docentes. Essa pedagoga também é responsável pelo acompanhamento do plano durante o semestre letivo junto à turma e docentes.

Embora a profissão de professor apresente desvalorização financeira e social, no mínimo o ambiente escolar deve ser encarado como um refúgio para o exercício da docência. Nesse âmbito, o IFMA dá um auxílio para os/as professores, pois cada um está vinculado a um departamento que tem um coordenador e um chefe de departamento. Logo, há superiores que o ajudam em todos os processos para conduzir a execução do seu trabalho da melhor forma. Além disso, existem vários suportes para o/a professor/a atuar, assim como na pesquisa ou extensão. Não apenas os professores, mas os alunos também são beneficiados com essa rede de apoio, com internet, núcleo de assistência social e psicológica, além de uma biblioteca.

Outro aspecto a ser destacado nesta pesquisa é a experiência da Professora na sala de aula, considerando as suas ações e suas falas no ambiente escolar. Para melhor desenvolvermos uma pesquisa em Educação é necessário observar tanto a ação da Professora em sala como a dos estudantes, o modo como se desenvolve a construção do conhecimento histórico em sala e como os alunos reconstróem esse processo.

A sala de aula é um local permeado pela diversidade de experiências no aprendizado. Essas experiências são proporcionadas tanto pelo professor quanto pelo aluno, permitindo, ainda, que cada conteúdo possa ser assimilado de forma diferente. Temos alunos que respondem de forma diferente à cada aula que experimentam, uns com mais interesse e outros com menos atenção em relação ao que lhes é exposto.

Nos dias em que acompanhamos a Professora em sala de aula, identificamos que a docente, de modo geral, segue uma rotina similar a dos outros professores: inicia sua aula com a chamada, dá alguns informativos e depois apresenta o assunto a ser tratado com a turma. A Professora sempre seguiu o seu plano de aula, sendo que, no início do semestre, com as turmas do 1º ano, ela fez questão de destacar a finalidade da disciplina de História, colocando-a como importante para a construção do conhecimento. Segundo Rüsen (2010, p. 30),

De outro lado, tem-se – para a satisfação dos professores- a experiência de que o saber histórico pode contribuir para autoafirmação e auto compreensão das crianças e dos jovens ao longo do tempo de suas vidas próprias. Ademais, a sabedoria pedagógica universal adverte que essa inserção do saber histórico depende em grande parte de seu tratamento comunicativo em sala de aula. É lhe necessário desenvolver uma

vivacidade que conduza seus destinatários a vê-lo e apropriá-lo como parte de sua vida pessoal.

Rüsen (2010) assevera que o conhecimento pedagógico é ferramenta essencial para a condução do conhecimento histórico. Não se pode ser escravo de uma metodologia, seja pedagógica ou histórica, mas o conhecimento que faz parte da vida do aluno é essencial para a construção de uma consciência histórica. No entanto, algumas vezes, os objetivos das instituições escolares divergem do conhecimento histórico. Enquanto a escola precisa responder de forma positiva às avaliações impostas por instituições mundiais do ramo, o conhecimento e a consciência histórica desejam valorizar a liberdade e a experiência dos/as docentes e estudantes.

Indo na contramão do modelo imposto pelas instituições, a Professora não utilizou o livro didático durante as aulas observadas, algo incomum no cotidiano escolar, já que muitos professores têm o livro didático como um direcionador do conteúdo. Contudo, ressaltamos que o livro didático, utilizado de modo crítico pelo docente, pode ser um recurso auxiliador na construção/execução de uma didática da História. Todavia, a Professora conduziu a aula a partir de um direcionamento didático mais próximo das mudanças significativas pelas quais tem passado o ensino de História.

Quanto a essas mudanças, notamos uma em particular, quando a Professora trabalhou a construção do conceito de História, desassociando-o da tradicional concepção de História como estudo do passado. Assim, para a construção do conhecimento histórico, a Professora exibiu um documentário para duas turmas, chamado *Chimamanda: perigo da história única*<sup>13</sup>, no qual a escritora africana Chimamanda Ngozi Adichie faz uma reflexão em uma palestra sobre sua experiência de vida na Europa e o perigo de uma única versão de um fato histórico. Em seguida, a Professora fez a explicação do conteúdo de História e sua relação com a vida cotidiana.

Também foi observado que a Professora seguiu seu plano de ensino tendo o desafio de manter o trabalho no âmbito da construção do pensamento histórico e de relacionar o assunto com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tentando equilibrar os conteúdos que estão previstos para o seletivo. O IFMA/Monte Castelo tem um bom percentual de estudantes que ingressam no nível superior (INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO, 2019). Há uma certa prioridade dos professores do IFMA em relação ao exame.

---

<sup>13</sup> Cf. CHIMAMANDA Adichie: o perigo de uma única história. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (19 min 16 seg). Publicado pelo canal TED. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em: 20 jan. 2020.

A estrutura do plano de ensino da Professora assemelha-se aos planos de aula tradicionais com a utilização de verbos, divisão a partir do conteúdo, metodologia, recurso e avaliação. O plano é portador de um discurso de poder que determina um caminho para o aprendizado. Para a construção da consciência histórica, esse documento se mostra essencial no que tange à criação de uma teoria da história, a qual Rüsen (2010) associa a uma didática da História para a sala de aula.

Da turma observada, não se notou diferenças entre o comportamento da docente sobre o assunto abordado e o filme exibido. Assim sendo, todo(a) professora(a) de História deve somar seu conhecimento pedagógico, a formação histórica que contemple competências, interpretação do mundo e leitura de si próprio.

### 5.2.1 Formação histórica com a Professora

O termo formação acabou sendo direcionado principalmente à redoma das escolas e do conhecimento pedagógico, mas Rüsen (2010, p. 95) propôs em seu livro *História viva* uma outra ideia para o conceito de formação, que é a de *formação histórica*. Segundo o autor, “Formação’ significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento [...]”. Ele primeiro aponta a formação histórica como uma espécie de conhecimento do mundo que o cerca e depois de um conhecimento sobre si.

O termo formação é bem mais amplo do que geralmente se pensa, não se limitando a uma reunião ou a uma figura central que tenta ensinar um conteúdo a um grupo. O que se ensina precisa fazer sentido e ter um sentido histórico, de modo a situar o indivíduo no mundo. Em complemento, Fernandez, Sayão e Pinto (2002, p. 27-28) destaca que:

Isso quer dizer que a formação do professor não é uma atividade isolada nem pode considerar-se como um campo autônomo e independente de conhecimento e investigação. Sua concepção está vinculada aos marcos teóricos e suposições que em um determinado momento sócio-histórico predominam no conhecimento social. Pois da mesma forma que existem diferentes conceitos de professor e de seu papel, também existem diferentes concepções quanto à formação do professor, no sentido de conjunto de ideias próximas às metas da formação do professor e dos meios para consegui-las.

A formação está acima do movimento do tempo e de conceitos preestabelecidos pelas instituições financeiras ou governamentais. Dentro da perspectiva pedagógica, vai além de um momento com os professores, pois há vários fatores que determinam essa formação, como marcos teóricos, momentos sócio-históricos, entre outros. No aspecto pedagógico é até complexo formatar uma definição, mas Rüsen, no livro *História viva* (2010), esclarece a

necessidade de uma didática da História para que o professor oriente seu aluno no tempo por meio de sua consciência histórica. Essa orientação só será possível mediante uma formação histórica.

Assim, com a finalidade de trabalhar conteúdos com a Professora, percebemos a pertinência de um aperfeiçoamento da ação pedagógica da docente, o que nos levou a agendar encontros/laboratório entre o pesquisador e a professora, de acordo com a disponibilidade da mesma. Desse modo, foi reservado um horário da semana antes de suas aulas no Instituto Federal para esse encontro. O quadro 2 traz a relação dos encontros/laboratórios realizados ao longo da pesquisa:

Quadro 2 - Encontros com a Professora de História

<p>ENCONTRO 1</p> <p>TEXTO 1 – RÜSEN, Jörn. Pragmática: a constituição do pensamento histórico na vida prática. <i>In</i>: RÜSEN, Jörn. <b>Razão histórica</b>. 2. ed. Brasília, DF: Editora da UNB, 2010.</p> <p>OBJETIVO: Entender os conceitos de pensamento histórico e de consciência histórica.</p> <p>METODOLOGIA Conversa por meio de texto e utilização de mapa conceitual.</p>
<p>ENCONTRO 2</p> <p>TEXTO 2 - RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. <b>Práxis Educativa</b>, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.</p> <p>OBJETIVO: Determinar o conceito de didática da História e perceber sua prática em sala de aula.</p> <p>METODOLOGIA: O texto e a exibição de um vídeo do professor Rafael Saddi sobre didática da História.</p>
<p>ENCONTRO 3</p> <p>TEXTO 3 - Continuação do texto sobre Didática da História e exibição do vídeo de SADD, Rafael. <b>Didática da história e educação histórica</b>. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (1h 6 min). Publicado pelo canal LEHIF Goiás. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nBG8bTtXdzU&amp;t=2s">https://www.youtube.com/watch?v=nBG8bTtXdzU&amp;t=2s</a>. Acesso em: 20 jan. 2020.</p> <p>OBJETIVO: Reforçar os conceitos de didática da História e de consciência histórica.</p> <p>METODOLOGIA: Diálogo com a professora.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, em 2020

A formação histórica proposta por Rüsen (2020) tem objetivos ligados tanto à didática da História quanto à consciência histórica, mas que não se atêm à construção de uma

nova teoria da História. Por isso, refletir sobre o ato de ensinar significa propor uma investigação ligada à própria prática do historiador, a qual Certeau (2011) denomina de operação historiográfica, que trata de repensar o ato de construir História. Por tanto, há necessidade de que as investigações no ensino de história alcancem a formação inicial do historiador, pesquisador e professor e motivem a revisão da prática do futuro docente nos cursos de licenciatura, nos quais predominam a especialização em áreas.

Contrariando a ideia de especialização, que cria uma análise da história de uma única forma, sem dialogar com outros campos científicos e outros métodos, Rüsen (2010, p. 99) acredita na ideia de uma totalidade para a formação histórica, afirmando que “Totalidade é uma qualidade do uso do saber, que corresponde a um determinado direcionamento da orientação do agir. O agir é orientado quando os agentes dominam o contexto de suas circunstâncias e condições”.

Sobre totalidade, Rüsen (2010) destaca que os conceitos de agir e orientação estão direcionados para a vida cotidiana. Esse processo de totalidade não está restrito a uma sala de aula ou a um domínio teórico, mas ao próprio movimento da vida, como quando refletimos sobre nossa existência e a dividimos em áreas, por exemplo, vida profissional, vida financeira, sentimental etc. A formação pensa a vida como um todo, como pequenas peças que formam um mosaico. A formação histórica serve como um caminho para o saber histórico e não para criar uma relação de hierarquia, em que um método seja mais importante do que a vida.

Em sala de aula, o conteúdo histórico não pode ser maior do que o pensamento histórico produzido pela experiência pessoal do estudante. Situações como essas podem levar o aluno a uma desorientação temporal. Na perspectiva da formação histórica, nosso objetivo é a aproximação dos conceitos de consciência história e didática da História com os sujeitos da nossa pesquisa, que são a Professora de História. Essa formação histórica iniciou nos três encontros com a professora.

No primeiro encontro, trabalhamos um texto de Rüsen (2010) sobre consciência histórica. Trata-se do capítulo dois do livro *Razão Histórica*, cujo título é *Pragmático: a constituição do pensamento histórico na vida prática*. A Professora não leu o capítulo que foi proposto, pois não teve tempo, mas já tinha visto o texto antes em sua pesquisa no mestrado.

A nossa conversa teve início quando tratamos da vida do autor Jörn Rüsen e discutimos como é importante, antes de entender uma teoria, conhecer sobre o/a autor/a, já que cada pessoa fala de um lugar social e histórico. Segundo Certeau (2011), a escrita científica não é uma ação neutra e está associada ao discurso histórico, político, religioso etc., portanto, evada de subjetividade.



A Professora chamou atenção para esse lugar de fala e relacionou-o com a historiografia trabalhada na graduação de História, em São Luís/MA, no caso da Uema e na Ufma, geralmente de origem francesa e inglesa, observando que pouco trabalhamos com historiografia alemã, que representa outra experiência histórica e social. A docente ressaltou que Jörn Rüsen tem sua formação em Filosofia, Pedagogia e Literatura, o que pode influenciar a construção do saber histórico, o qual se diferencia da operação historiográfica (CERTEAU, 2011). Para Rüsen (2010), a experiência pessoal não está separada da construção do conhecimento histórico.

A Professora fez referência ao seu orientador do mestrado quando mencionou sobre esse lugar do qual o historiador fala. Ela citou sua dissertação como exemplo e a pesquisa feita sobre Djalma Marques, cuja prática como psiquiatra divergia de sua teoria. O médico maranhense trouxe um novo discurso ao tratamento de doenças mentais, porém, quando dirigiu uma clínica psiquiátrica em São Luís, utilizou os mesmos métodos obsoletos, que revelavam um distanciamento do conhecimento teórico na práxis. A partir desse ponto, começamos a reflexão sobre teoria e prática em sala de aula.

Na ocasião, refletimos juntos sobre como os estudantes do IFMA estão lidando com o conhecimento histórico, já que hoje, no século XXI, acessamos informações não apenas através dos meios de comunicação (televisão, jornal e rádio), mas, também, pelas mídias sociais (*Facebook, Instagram* etc.). Diante dessa exposição informacional, o/a estudante pode chegar ao espaço escolar com algum conhecimento histórico, conforme exposto na seção teórica, mas falta o que Rüsen (2010) chama de orientação temporal.

Então, considerando toda a exposição de informações como poderíamos construir a consciência histórica em sala de aula? A Professora citou o exemplo da escravidão, que trouxe um passado traumático para o Brasil e o relacionou à própria história do aluno: em sala de aula, a Professora pediu ao aluno que conferisse quantas pessoas antes dele alcançaram o nível superior em sua família. A construção dessa consciência histórica em sala de aula traz uma proximidade entre a experiência pessoal desse estudante e o conhecimento histórico orientado pelo professor. Os artefatos culturais, como livros, peças de teatro, filmes, etc., têm essa capacidade.

Aspecto importante para esta pesquisa foram os parâmetros que a Professora utilizou sobre o papel dos filmes em sala de aula, apontando a função de aproximar o conhecimento histórico da experiência vivenciada pelo estudante. A Professora relacionou duas vezes a construção do conhecimento histórico aos filmes: na primeira vez, quando queria

relacionar a Grécia ao filme *Percy Jackson: o ladrão de raios*<sup>14</sup>, já que é uma leitura jovem sobre a qual os estudantes têm acesso; e na segunda vez, quando articulou direitos humanos ao filme *Selma*<sup>15</sup>. Para a docente, o filme facilita que o aluno tenha uma experiência na construção do seu conhecimento histórico, pois considera-os extremamente imagéticos. A docente citou sua experiência ao lembrar que seus professores de História utilizavam poucas imagens, sempre trabalhando com mapas. Para ela, a História ensinada por esses professores era algo distante.

Ao se discutir as ideias de Rüsen sobre a consciência histórica, a Professora mencionou um exemplo interessante sobre o trabalho com o livro da autora Priore (2011), que trata da família no período colonial brasileiro. O livro foi relacionado ao assunto das *fake news*, em particular sobre uma notícia vinculada à proposta do deputado Orlando Silva, quanto a uma notícia falsa sobre a legalização do incesto. Com efeito, no período colonial, as famílias eram estruturadas de forma diferente dos padrões atuais. Na verdade, o projeto de lei apresentado pelo deputado era o reconhecimento do Estado de outros modelos de famílias.

Para dinamizar nossos encontros e alicerçarmos uma ponte entre formação e prática, utilizamos mapas conceituais. Os mapas conceituais são formas de criar visualmente conexões entre os conceitos para um melhor estudo sobre uma temática. Segundo Aguiar e Correia (2013), o mapa conceitual é muito importante para a retenção e recuperação de informações no processo de aprendizagem. Ele pode auxiliar na construção do conceito de consciência histórica.

Como a Professora não leu o texto, optamos por usar na formação a apresentação de um mapa conceitual sobre ele, repassando e discutindo as ideias centrais. O mapa ajudou na direção e retenção das informações sobre o capítulo escrito por Rüsen (2010), com o título *Pragmática: a constituição do pensamento histórico na vida prática*. Destacamos no mapa cada conceito que continha as ideias principais do texto.

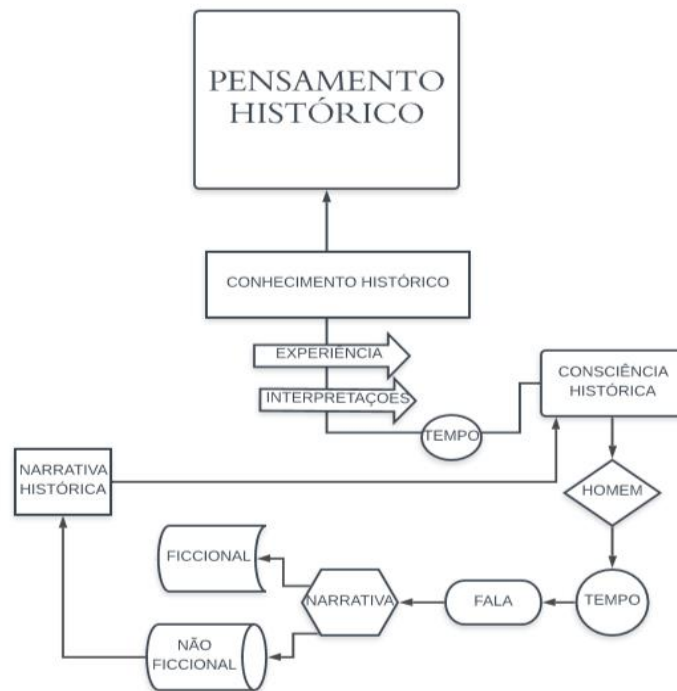
O objetivo desse primeiro encontro era discutir a ideia da consciência histórica como sendo uma teoria que pode servir de ponto de apoio para o conhecimento histórico. A figura 4 ilustra o mapa construído nesta pesquisa a partir dos estudos do livro *Razão Histórica*, de Rüsen (2010), retirando do texto as principais categorias ligadas à consciência histórica.

---

<sup>14</sup> Cf. PERCY Jackson e o Ladrão de Raios. Direção: Chis Columbus. Intérpretes: Logan Lerman, Alexandra Daddario, Brandon T. Jackson, Jake Abel, Kevin McKidd. [S. l.]: Fox Filme, 2010. (1h 56 min).

<sup>15</sup> Cf. SELMA: uma marca para liberdade. Direção: Ava Duvernay. Intérpretes: David Oyelowo, Tom Wilkinson, Carmen Ejogo, Tim Roth, Oprah Winfrey. [S. l.]: Disney/Buena Vista, 2015.

Figura 4 - Mapa conceitual sobre o pensamento histórico



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor (2020).

O mapa conceitual foi criado no MindMeister<sup>16</sup> e estruturado com o conceito extraído de cada página do capítulo três do livro *Razão Histórica* (RÜSEN, 2010). Um ponto importante que a Professora destacou foi a ideia cíclica que faz da construção da consciência histórica, que está ligada à narrativa histórica, como podemos observar no mapa conceitual. Nesse processo cíclico em sala de aula, o estudante já tem o pensamento histórico e a/o professor/a aponta os caminhos para a construção da consciência histórica. Nessa formação, tentamos encontrar a importância do pensamento histórico e, com isso, perceber como esses conceitos foram pouco discutidos na academia, inviabilizando a sua construção em sala de aula. No encontro seguinte, aprofundamos os conceitos de didática da História.

Ainda no primeiro encontro, tivemos um resultado muito produtivo, pois refletimos sobre a formação inicial dos professores de História, que talvez esteja pouco direcionada para uma percepção mais imediata sobre a sala de aula enquanto local de produção da História. Além disso, percebemos como os dois conceitos apresentados por Rüsen (2010) – conhecimento histórico e consciência histórica – têm uma grande relevância em sala de aula, principalmente sob o ponto de vista subjetivo. Relevante destacar o conhecimento prévio da Professora sobre

<sup>16</sup> Cf. no endereço eletrônico <https://www.mindmeister.com/>.

teoria da História e como a mesma aproveitou os momentos de estudo para complementar/aperfeiçoar o que já sabia.

No segundo encontro, trabalhamos o texto de Rüsen (2010) sobre didática da História, com o título *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Nesse dia, utilizamos 50 minutos para a discussão do texto, tendo como base principal a ideia de uma didática da História para o ensino de História. Introduzimos o nosso diálogo sobre consciência histórica, retirando os principais aspectos do texto a partir de uma conversa informal.

Nessa formação, a Professora explicou que geralmente trabalha com a aproximação do assunto que é discutido em sala de aula com aquilo que é produzido pela História. Ela ressaltou que o tempo histórico trabalhado pelo historiador em sala de aula é somente o passado. Essa prática de moldurar o passado faz com que o aluno não saiba construir uma crítica ou não perceba sua identidade. Saddi (2016) chama esse lapso de carência de orientação temporal e resulta na falta de interpretação pelos estudantes acerca do seu agir na vida e no tempo.

Essa interpretação sobre a forma de agir levou a Professora a refletir sobre o filme exibido em sala de aula. A animação *Uma história de amor e fúria* apresenta a história de um casal em quatro tempos, na Colonização Portuguesa, Balaiada, Ditadura militar e um futuro **destópico**. Essa animação trata de alguns fatos históricos e cria um romance fictício para contar uma história de amor, cujo último ato recorre a um futuro dominado por uma ditadura. Segundo a professora, essa animação dá alternativa para que o aluno reflita sobre um passado que dialoga com o presente e que cria a possibilidade de refletir sobre o futuro (UMA HISTÓRIA..., 2013).

Ao analisar essa conexão entre passado, presente e futuro sugerida pela animação, a Professora declarou que já não era possível trabalhar apenas com a História enquanto uma ciência presa a um passado abstrato, permeado por grandes eventos e personagens. A Professora mostrou que não tinha na sua prática o “ensino da cópia” (nomenclatura criada por Rüsen (2010), pois a mesma começou a refletir a partir das informações obtidas no cotidiano dos estudantes. Ela voltou a citar o já referido exemplo das *fake news*, divulgadas em uma rede social sobre uma suposta lei<sup>17</sup>, a qual seria aprovada no Senado e legitimaria o incesto. Desse modo, a Professora testemunhou que provocou uma discussão em sala de aula sobre as concepções do lar a partir dessa notícia, confrontando a ideia que os estudantes tinham sobre família e os conceitos históricos ao redor dela.

---

<sup>17</sup> Cf. NETTO, Paulo Roberto. Boato falso diz que projeto de lei na Câmara que “legalizar o incesto”. **Estadão**, São Paulo, 20 ago. 2019. Política. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/boato-falso-diz-que-projeto-de-lei-na-camara-quer-legalizar-o-incesto/>. Acesso em: 16 nov. 2019.

Algo relevante constatado nesse encontro foi a maneira pertinente com a qual a Professora estabeleceu a conexão entre presente e passado, de modo que o aluno se sentisse sujeito da história. Ela destacou que esse momento trouxe um rompimento em sua própria didática, considerando-o como ponto de partida para discutir a História a partir das inquietações que a mesma traz para os alunos e outros professores. Conforme Rüsen (2010, p. 109):

Se as histórias forem postas em dúvida quanto à importância do passado por elas trazido para o presente, para a orientação futura do agir atual, tais dúvidas somente podem ser resolvidas se e quando forem explicitadas e fundamentadas as normas que tornam o presente aberto ao passado e o passado articulável com o presente.

Apresentar somente o passado para o aluno como relíquia em um museu não o leva a desenvolver uma consciência histórica. Se assim for, a História torna-se uma mera informação que pode ser esquecida. Contudo, quando articulada ao passado e ao presente, criamos o que Rüsen (2006) chama de *insight*, isto é, a compreensão do presente a partir do pensamento histórico. Sobre tal prática, tendo em vista as leituras de Bittencourt (2018), chegamos à conclusão de como é importante a formação inicial para a construção do conhecimento histórico, pois a academia ainda forma licenciados/bacharéis para a pesquisa e não para o trabalho em sala de aula. Sobre isso, Guimarães (2011, p. 61) destaca:

Entretanto, durante as últimas décadas do século XX, predominou o modelo de formação que combinava licenciaturas curtas e plenas de um lado e bacharelado de outro, estruturados com base na dicotomia conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para pesquisa, conhecimentos teóricos/prática. Os egressos dos programas das universidades, em geral, orientavam suas carreiras para a pesquisa, ingressando em programas de pós-graduação. Os egressos dos cursos de licenciatura plena em história e geografia ocupavam o mercado educacional, acentuando o distanciamento entre formação universitária e a realidade da educação escolar básica.

Como afirma Guimarães (2011), em nossa formação chegamos à conclusão de que há uma dicotomia nos cursos de Licenciatura em História: de um lado, um grupo formado por aqueles que se dedicam ao ensino básico e, do outro, um grupo constituído por egressos que se dedicam à pesquisa. Não há dúvidas de que é um processo formativo que inviabiliza a pesquisa como método do ensino de História e conseqüentemente a construção de uma didática da História.

No segundo encontro com a professora, traçamos alguns objetivos para compreender de forma mais clara a relação entre consciência histórica e didática da História. Já no terceiro encontro, discutimos o texto *Didática da História*, de Rüsen (2006), e utilizamos o vídeo *Didática da História e Educação Histórica*<sup>18</sup> como recurso audiovisual (nome dado ao recurso que contém imagem e som) para introduzir a discussão com as ideias do texto. No

---

<sup>18</sup> Cf. Saddi (2013).

referido vídeo, o Prof. Dr. Rafael Saddi faz considerações sobre a Didática da História na Alemanha e na Inglaterra. Após o processo de formação histórica com a professora, vamos analisar as transformações que a Professora que passou a partir do produto.

### 5.2.2 A Professora e o produto

Assim, após o questionário (APÊNDICE A) com a Professora no início da pesquisa, retirando categorias que estão relacionadas com o nosso objetivo qual seja construir um caderno interativo com sugestões/orientações sobre o uso de filmes e séries em aulas de História. Balizamos as categorias a partir das relações com ensino de História e linguagem cinematográfica. Mas o que é linguagem cinematográfica?

Os filmes e séries são narrativas imagéticas e uma narrativa precisa obedecer a regras e códigos próprios. Esses códigos que se encontram em um roteiro de um filme ou série, o cenário, as cores etc. são linguagens cinematográficas, que servem para construir uma mensagem. Outra delimitação para a categoria gerada no questionário da Professora é a proximidade entre a didática que a Professora utiliza na sala de aula e como esses filmes são inseridos nessa didática. No quadro 3 elencamos categorias retiradas do questionário da professora.

Quadro 3 - Categorias geradas pelo questionário realizado com Professora

Legendas para filmes
Debate após o filme e relatórios
Abordagem geral sobre o filme
Materiais de orientação sobre tipo de filmes

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A partir de vários conhecimentos e experiências adquiridas em sua prática no ambiente escolar, a Professora construiu um saber que alinha o conhecimento histórico à exibição de filmes. Notamos que ela criou um mecanismo didático que muitos professores utilizam para a exibição de filmes. Quando observamos o recorte nas categorias sobre exibição de filmes, a metodologia que a Professora criou vai estar atrelada ao propósito do conteúdo a ser transmitido. Conforme Modro (2006, p. 9), “O problema não é tanto o acesso a esses recursos, mas sim um despreparo bastante grande por parte de alguns professores no uso dos recursos de que dispõem [...]”.

Por isso, quando a Professora utiliza a categoria “abordagem geral”, percebemos uma ideia genérica da utilização dos filmes. Esse despreparo ao qual o autor se refere está associado a um conhecimento que deveria ser dominado na formação inicial, mas essa falta de habilidade com os recursos didáticos pode ser modificada com as formações continuadas. As formações são oferecidas pelas instituições, assim como a categoria “relatórios” que, quando confrontados com o plano de ensino, não conseguimos perceber nenhum detalhe específico para utilização. Segundo Guimarães (2011), quando incorporamos diferentes linguagens (cinema, literatura, música etc.) no nosso processo de ensino de História, também reconstruímos nosso conceito de ensino e aprendizagem.

Podemos observar algumas mudanças nas categorias após nossa formação com respostas relacionadas à exibição dos filmes e séries na sala de aula. Bardin (2011, p. 83) assevera: “De igual modo, alguns aspectos sintáticos – organização da frase, por exemplo – são suscetíveis de ser reveladores das características de um discurso, ou podem fornecer a confirmação de certas hipóteses formuladas [...]”. Ao buscarmos uma categoria dentro de uma frase ou palavra através de dados recolhidos em uma pesquisa, pretende-se buscar uma confirmação que, na nossa pesquisa, é a ligação dos filmes e séries com uma consciência histórica. Com isso, partiremos para explorar outras categorias.

As categorias apresentadas no quadro 3 nos mostram que a Professora utiliza os filmes em sala de aula, como muitos professores, de forma superficial, sem refletir na construção do conhecimento. O ato de somente exibir o filme sem fazê-lo dialogar com a linguagem cinematográfica assemelha-se com o que Rüsen (2010) chama de “didática da cópia”, isto é, repetir o ato sem fazer a reflexão.

Thiel e Thiel (2009) nos chamam a pensar sobre os vários aspectos que o filme pode contribuir para que o aluno reflita sobre seu saber histórico. Outra contribuição importante que podemos mencionar é o aperfeiçoamento da capacidade do leitor. Os autores comparam o filme a um texto a ser interpretado devido aos diversos mecanismos e estratégias através da sua linguagem cinematográfica. Um exemplo desses mecanismos é a legenda, citada pela Professora no quadro 3 que, além de auxiliar na capacidade leitora do estudante, inclui pessoas surdas ou deficiência auditiva.

Outra contribuição que o filme pode trazer e podemos relacionar com as categorias citadas no quadro 3 é abordagem geral que os filmes produzem, criando novas referências, como a de apresentar um lugar diferente que o aluno nunca tinha visto ou mostrar uma nova ideologia e o desenvolvimento de uma consciência histórica. Isso é orientação temporal que o

aluno pode obter e que a nossa pesquisa contempla. Assim, o questionário suscitou categorias que nos levam a uma nova postura na aplicação dos filmes e séries na sala de aula.

A aplicação do questionário nos deu a dimensão de como a Professora trabalha os filmes em sala de aula, sendo superficial e faltando um embasamento teórico que aproxime o aluno do conteúdo histórico, como uma didática da História através dos filmes. Essas informações nos deram a base para a construção do caderno interativo.

O caderno interativo foi aplicado ao longo de três aulas. O caderno contém: o que é um filme; o que é uma série; uma teoria sobre filme, linguagem cinematográfica, efeitos especiais, como trabalhar filmes e séries, fichas de filmes e séries, roteiros para análise de filme, catálogos de filmes e séries e sobre o jogo. Todos esses tópicos são desenvolvidos no caderno interativo, desenvolvido para que a Professora aplique com os alunos.

Após aplicação do produto na sala, como foi demonstrado na subseção 5.1 Construção do produto encontros/laboratórios, contamos as ações que fizemos a partir de encontros discutindo os textos de Rüsen (2010). Após aplicação do produto, pedimos para a professora um relatório sobre a sua experiência com o caderno interativo.

O relato foi um instrumento que utilizamos com a finalidade de analisar, junto com a Professora, para perceber as mudanças na relação da didática com os filmes e séries nas aulas de História. Com o relato, alinharemos as categorias com o mesmo padrão que utilizamos no quadro 3, a partir de categorias que tenham relação com a didática e a experiência do produto na sala de aula.

Continuamos a fazer o processo de categorias e desejamos comparar o conhecimento construído antes e depois da intervenção. O quadro 4 mostra as categorias que elaboramos a partir da temática “filmes e séries”.

Quadro 4 - Categorias geradas após intervenção da Professora

Oficina da linguagem cinematográfica
Roteiro
Jogo de cartas
Tecnologia da informação
Ensino-aprendizagem
Lúdico

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).



Notamos uma diferença nas categorias do quadro 3 em relação às categorias construídas no quadro 4. Ao analisar as categorias, percebemos um aprofundamento no processo de exibição dos filmes e séries, principalmente quanto às questões relacionadas à didática. O ponto de partida para essas categorias destacadas foi o produto da dissertação trabalhado com a Professora e os estudantes. As categorias “tecnologia”, “jogos de cartas” e “lúdico” muitas vezes não estão no universo do historiador. Há diversos motivos para que as categorias citadas no quadro 4 não estejam na prática desse professor, como política educacionais, currículo e formação inicial que, como já apontamos, estão relacionadas com a formação inicial deste. Conforme Bittencourt (2018, p. 373):

O desprezo de muitos historiadores para com o cinema fez que este, conseqüentemente, não fosse tópico tratado nos cursos de graduação e de formação do docente e favoreceu, nas aulas de História, uma prática de utilização desse recurso desvinculados de fundamentos metodológicos.

Vincular os fundamentos cinematográficos às aulas de História dentro da nossa proposta de utilização de filmes e séries é avançar em uma didática da história, fazendo com que o professor utilize o recurso para aproximar o estudante do conhecimento histórico. Mas percebemos a ausência de categorias mais direcionadas aos termos “consciência histórica” e “didática da história”, fazendo uma análise dentro dessas fontes que conseguimos explorar.

Hoje, ao pensarmos em tecnologia e educação, não podemos analisá-las como paralelas distantes, mas como caminhos que se cruzam. O campo da tecnologia não pode ser ignorado pelo professor(a), pois o estudante está, rotineiramente, lidando com a dinâmica da tecnologia, seja em um celular em sala de aula, seja em linguagens produzidas pelo mundo da informática (que, sendo uma das categorias citadas pela professora, trouxe a informação).

A Educação tornou-se o pilar principal na sociedade, pois muito do que é construído nas comunidades passa pelo ambiente escolar. Mas existem outros pilares para a sociedade, como o governo, as empresas e, podemos destacar, a informação. A informação tem diversos canais que chegam até nós através das mídias tradicionais (televisão, rádio, revista e jornais) e das mídias sociais (*Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*), como já discutimos na quarta seção a respeito do conhecimento que o professor e o estudante constroem no ambiente escolar, que chamamos de “saber histórico”.

O saber histórico e a informação podem gerar um diálogo em dois aspectos: primeiro com a construção das fontes históricas que o historiador precisa para suas pesquisas e segundo pela narrativa que é construída para chegar até seu público. Esses dois aspectos podem ser analisados dentro do ambiente escolar. Bittencourt (2018, p. 336) amplia a discussão:

Para análise do conteúdo, tem sido importante a reflexão sobre a autoridade dos acontecimentos, dando-se destaque ao papel do jornalista como agente significativo

na criação dos fatos históricos. O jornal, como veículo de comunicação fundamental na sociedade moderna, exige igualmente tratamento bastante cuidadoso quanto à análise externa, devendo ser considerado como objeto cultural, mas também como mercadoria, como um produto de uma empresa capitalista.

A informação que chega até nós precisa de uma análise, principalmente pela fonte da qual se origina. É preciso questionar os interesses que os grupos empresariais e governamentais desejam na construção da informação, como Bittencourt (2018) chama a atenção. No século XX, temos vários canais de informações através das redes sociais. Podemos definir redes sociais como grupos de pessoas, organizações ou entidades conectadas por vários motivos, como amizade, relação de trabalho ou compartilhamento de informações (FERREIRA, 2011).

É nas redes sociais que acontece a interseção entre as informações e a narrativa. Hoje encontramos diversas notícias nessas redes que são vendidas como narrativas ou verdades absolutas e que geralmente têm como público-alvo os jovens, sendo o Brasil o país que mais utiliza redes sociais na América do Sul (BRASIL..., 2019). O docente inserido em meio a uma guerra de narrativas tem a função de criar uma consciência histórica para que esse aluno(a) tenha uma espécie de filtragem dessas diversas narrativas. Assim, a narrativa se torna importante, pois está no nosso cotidiano, como afirma Rüsen (2010, p. 160): “Ela perpassa a comunicação no dia-a-dia, na forma de fragmentos de memória e de histórias de referências a histórias, de símbolos, cujo sentido só transparece narrativa [...]”.

Acreditamos que a análise dessas categorias se somou aos conhecimentos e à experiência que a Professora já disponibiliza, pois, se compararmos os quadros 3 e 4, notamos que as primeiras categorias são diferentes, principalmente quanto à presença de categorias como “linguagem cinematográfica” e do jogo de cartas, que está inserido no nosso produto, que é o caderno interativo. Essa é uma das propostas da didática da História: trazer mudanças, mesmo que estas sejam pequenas.

Em nosso objetivo de intervenção há também os sujeitos que são os protagonistas nas mudanças educacionais: os estudantes. No próximo tópico discutiremos a intervenção com o caderno interativo, as suas opiniões e as mudanças a partir de sua utilização.

### **5.3 Aplicação do produto com os estudantes**

Dando continuidade às intervenções propostas, as ações em sala de aula com os alunos aconteceram em quatro momentos consecutivos: no primeiro trabalhamos com o material do nosso *Caderno interativo - entrelaçando cinema, consciência histórica e game* –

uma narrativa sobre o uso de filmes em aulas de História, que aborda a linguagem cinematográfica; no segundo fizemos a exibição do filme *Deuses do Egito*<sup>19</sup>; no terceiro promovemos um debate sobre o filme exibido, cuja finalidade era entender a narrativa e a linguagem cinematográfica com os alunos, tendo um roteiro (APÊNDICE C, este roteiro está inserido no produto) como apoio; e no quarto trabalhamos a gamificação em sala de aula a partir da construção entre narrativa histórica e filme exibido.

A abordagem da triangulação da arte, conforme Barbosa (1991), oferece a base para a intervenção com os estudantes ao considerar três aspectos: o trabalho pedagógico (aplicação do material da linguagem cinematográfica); leitura da obra de arte (exibição do filme *Deuses do Egito*); e dinâmica contextual sociocultural (análise do filme através do roteiro e jogo de cartas). A abordagem da triangulação serviu de base para a construção do nosso produto caderno interativo.

O caderno interativo foi ministrado para uma turma do primeiro ano do curso de Edificações. Utilizamos os horários que a Professora dispunha em sua carga horária. O caderno interativo utilizado foi construído por nós a partir de uma pesquisa sobre os principais pontos da linguagem cinematográfica, propiciando uma fundamentação capaz de despertar o pensamento crítico acerca das narrativas cinematográficas.

Quadro 5 - Tópicos do Caderno Interativo que foram abordados na intervenção com os alunos

O que é filme?
O que é uma série?
Tipos de filmes e séries.
Construção de um filme e uma série.
Como se faz um roteiro?
A linguagem de uma cena em filme ou série.
A importância da luz no cinema.
Rimas visuais.
Efeitos especiais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

<sup>19</sup> O filme *Deuses do Egito* é uma produção norte-americana de 2016, que mostra Set (um deus egípcio, antagonista do filme) tomando o trono do Egito de Horus (deus egípcio, protagonista do filme). Set deseja dominar todos os outros deuses com a ajuda de Aheh (monstro criado para destruir o Egito), que deseja destruir o Egito. Horus recebe ajuda de dois humanos, Bek (humano e protagonista do filme) e Zaya, que impedirão a destruição total. Cf. DEUSES do Egito. Direção: Alex Proyas. Elenco: Gerard Butler, Nikolaj Coster-Waldau, Brenton Thwaites, Élodie Yung, Courtney Eaton. [S.l.]: Summit Entertainment, 2016.

A turma de Edificações teve uma interação muito boa quando da apresentação do produto sobre a linguagem cinematográfica. Ao longo da intervenção, utilizamos imagens para exemplificar e três vídeos com críticos especializados em cinema retirados do *YouTube*. O primeiro vídeo exibido foi *Script to screen the dark Knight Joke interrogation*<sup>20</sup> (Roteiro da cena Cavaleiro das trevas: Interrogatório do coringa), que mostra como foi estruturado o roteiro de uma das cenas do filme. Embora o vídeo estivesse em inglês, foi possível ter uma noção de como é construído um roteiro para um filme ou série. O segundo vídeo, por sua vez, tem o título *como o cenário ajuda a contar história*<sup>21</sup>, do canal *Entreplanos*, que explica como o cenário de um filme ou série contribui para uma narrativa imagética. Na continuação da discussão, o vídeo *Star Wars rimas de triologia original y precuelas* retratou as rimas visuais que ajudam o espectador a reconhecer imagens do próprio filme ou de outro (STAR..., 2017).

Durante a formação, a Professora não se manifestou, mas ajudou na instalação dos recursos que foram utilizados: *datashow* e caixa de som. Diante do pouco tempo disponível, apenas dois horários, conseguimos abordar os principais elementos. O detalhamento de todos os assuntos consta do produto *Caderno interativo: entrelaçando cinema, consciência histórica e gamificação*, que consiste sugestões didáticas sobre o uso da linguagem cinematográfica no processo de ensino e aprendizagem de História. As sugestões desse caderno poderão ser trabalhadas em até 01 (um) semestre. Como não dispúnhamos de um tempo maior, ministramos uma síntese em duas aulas, pois a Professora tinha que cumprir a sua carga horária e atividades do IFMA.

Essa intervenção também visa desenvolver um processo de independência do estudante quanto a assistir criticamente filmes e séries, propiciando a sua própria investigação. Exige também a mediação de um professor/pesquisador, que, segundo Tardif (2000), Schön (2000) e Rüsen (2010), percebem a sala de aula como um campo de pesquisa e um local de construção de saber, novas descobertas e debates. A seguir, a fotografia 1 ilustra um dos momentos da formação histórica com os estudantes do curso de Edificações.

---

<sup>20</sup> Cf. SCRIPT to screen: the dark knight joker interrogation scene 4k. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal MovieMonks. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rqQdEh0hUsc>. Acesso em: 20 jan. 2020.

<sup>21</sup> Cf. COMO cenários ajudam a contar histórias. [S.l.: s.n.], 2016. 1 vídeo (9 min 51 seg). Publicado pelo canal EntrePlanos; Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=arhxtptdrqg>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Fotografia 1 - Intervenção sobre linguagem cinematográfica com os alunos do curso Edificações



Fonte: Pyetra Cutrim Lins Damasceno (2020).

A segunda etapa da intervenção com os discentes foi a exibição de filmes (fotografia 2). O filme escolhido foi *Deuses do Egito* que já estava no planejamento da Professora e foi exibido na íntegra para os alunos. Devido à necessidade de utilização de três horários, o filme foi exibido no contraturno, isto é, no período da tarde. O longa metragem aborda a disputa entre os deuses egípcios para saber quem seria o único deus a reinar. O mote do filme é a mitologia egípcia (DEUSES..., 2016). Sua projeção tem o propósito de entrelaçar a consciência histórica e o conhecimento do passado. Souza (2014, p. 227) complementa afirmando que:

Dessa forma, todo filme produz conhecimento histórico. Mas isso não significa afirmar que qualquer conhecimento sobre o passado é histórico, pois essa historicidade se constitui no entrelaçamento entre as dimensões temporais da narrativa histórica: experiência, interpretação e orientação. A partir do momento em que uma produção cinematográfica permite uma interpretação do passado que explique determinada relação com o presente e possibilite orientação histórica, ela está produzindo um conhecimento histórico.

Fotografia 2 - Exibição do filme *Deuses do Egito* e entrega do questionário para os estudantes do curso de Edificações



Fonte: Pyetra Cutrim Lins Damasceno (2020).

Souza (2014) destaca que é preciso de uma interpretação para que ocorra uma orientação temporal, logo, o terceiro momento, pós exibição do filme, envolveu o debate com os estudantes a partir do roteiro feito por nós. A Professora conduziu esse momento a partir da explicação de cada ponto do roteiro, fundamental para discutir o filme com os estudantes. Dentre os aspectos que mais chamaram a atenção dos estudantes foram os efeitos especiais, já que há muitas cenas de lutas no filme, além de uma paleta de cores (uma combinação de cores) muito forte, abusando dos tons brilhantes.

Juntamente com o preenchimento do roteiro (APÊNDICE C), o debate em sala propiciou que o estudante expressasse a sua opinião e que possibilitasse ao professor a percepção se aquele discente possuía ou havia se apropriado do conhecimento histórico. Esse conhecimento histórico também pode ser identificado na ideia de narrativa que os alunos apreenderam ao longo do debate, por meio do roteiro. O longa-metragem exibido foi construído a partir da perspectiva de um videogame, isto é, de uma história na qual há várias fases e que, no final, o jogador recebe um prêmio. Esse é praticamente o enredo do filme.

Na terceira seção desta dissertação foi discutida a ideia de narrativa histórica, que difere da narrativa do romance, pois utiliza artifícios para que a história contada seja atraente ao leitor. Então, para finalizar nossa intervenção, utilizamos um *card-game* (jogo de cartas), que fez a exploração do filme.

Na era da informação e das redes sociais, a interação e a relação entre as pessoas tornam-se voláteis ou, como denomina Bauman (2007), “líquidas”. Por isso, não é mais

aceitável pensar as aulas de História a partir de uma única metodologia, particularmente aquela em que prevalece o discurso da memorização, que, por anos, marcou o ensino dessa disciplina nas escolas. Rocha (2001) declara que, em alguns anos, o/a professor/a que somente repassar informações será “atropelado” pelas novas tecnologias. Essa metáfora utilizada pelo autor pode ser uma visão extrema das tecnologias, mas alerta para a busca de outras possibilidades de trabalho no ensino de História. Uma didática da História que se aproxime da realidade do estudante nos parece ser uma forma significativa de aproximar o aluno do conteúdo da disciplina de História. Conforme Bittencourt (2018, p. 229):

A tradição escolar é compartilhada pela comunidade escolar, incluída as famílias, e não apenas pelos professores. O desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com os alunos tem estado presente na história da prática docente, mas é preciso entender que métodos e conteúdos se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade.

Na história da Didática, são várias as tentativas de inovação nos métodos de ensino, o que significa um movimento de rupturas e continuidades. O professor/a sempre vai desejar algo novo em suas aulas de História, mas o que parece mais sensato seria manter um equilíbrio entre o inovador e o tradicional. A aplicação do *game* em sala de aula ampliou a interação com os alunos de forma muito expressiva. Tivemos a disponibilidade para aplicar o jogo em dois horários, por isso, iniciamos a ação lembrando a turma sobre a formação que foi dada sobre linguagem cinematográfica (fotografia 3).

Fotografia 3 - Professora aplicando o jogo *Deuses do Egito* com os alunos da turma de Edificações



Fonte: Arquivo do autor (2020).

Nesse encontro aplicamos um protótipo de jogo com a confecção de dois montantes de cartas. Contamos com o auxílio da Professora na elaboração do jogo, bem como com sua aplicação. A turma, composta por 27 alunos, foi distribuída em seis equipes, as quais tiveram sob a nossa supervisão. O jogo fluiu de forma produtiva e harmoniosa.

O objetivo lúdico do jogo é salvar o Egito da destruição de Apophis. Cada jogador tirava a sorte e escolhia um personagem para jogar. O jogador a iniciar a partida era escolhido por sorteio. O primeiro jogador tirava a carta e fazia a ação descrita na carta; em seguida, ele tirava a carta de Apophis, representando a ação descrita na carta do monstro. Na dinâmica do jogo, o jogador junto com seu companheiro de luta precisava destruir primeiro Apophis antes que suas cartas acabassem (fotografia 4).

Fotografia 4 - Aplicação do jogo com estudantes do curso de Edificações



Fonte: Arquivo do autor (2020).

Conforme Giacomoni (2018), para a construção de um jogo, o/a docente deve seguir algumas regras básicas, que são estabelecer de modo claro: a temática do jogo, os objetivos, a superfície, a dinâmica, as regras e o *layout*. A temática do jogo está articulada em acontecimentos e ações. No caso do nosso jogo, ele partiu do roteiro do filme *Deuses do Egito*, portanto, é um jogo que trabalha com a ação dos jogadores, em que cada participante pode



assumir um personagem do filme (Bek, Set, Hator, Zaia, Thoth e Hórus). O jogador pode assumir a função de um deus ou de humano, mas o objetivo em comum é destruir Aphopis (um tipo de serpente da mitologia egípcia) e salvar o Egito.

O objetivo de um jogo está dividido em dois aspectos: um pedagógico e o do próprio jogo. O aspecto pedagógico que queremos obter é a identificação do filme com a temática do conteúdo, que corresponde à mitologia egípcia. Já o objetivo do jogo é o cooperativo, propiciando bastante interatividade entre os participantes/jogadores. Segundo Lopes (2005, p. 44):

Prever, calcular e montar uma estratégia são aspectos de raciocínio fundamentais para a ampliação da visão de mundo do indivíduo. A criança precisa ter oportunidades para vivenciar situações que exijam essas habilidades, a fim de se habituar a elas e poder colocá-las em prática quando houver necessidade, nas diferentes situações da vida. Alguns jogos dão essa oportunidade, com a qual a criança adquire a autoconfiança para atuar em uma situação prevista e com o planejamento.

A superfície do jogo é a faceta na qual o jogo vai estar disponível para o jogador, que pode ser em formato de tabuleiro, cartas etc. Em nossa intervenção, usamos cartas, pois o objetivo do jogo é que o aluno se identifique com algum personagem e com os aspectos mitológicos do Egito. Iremos aprofundar aplicação do jogo com as regras quando analisarmos os dados coletados durante a intervenção na subseção 5.3.1 Resultados da aplicação do produto da pesquisa com os estudantes.

No jogo, Giacomoni (2018) assevera que há duas formas de dinâmica. Na primeira são explorados os conceitos de um determinado assunto, que pode ser algo como perguntas e respostas, por exemplo. A segunda forma transporta o jogador para o cenário do jogo. Quanto ao jogo em questão, o estudante se imagina um deus ou um humano salvando o Egito.

Para o jogo *Deuses do Egito* uma orientação é obedecer ao comando que está descrito nas cartas, devendo cada ação ser realizada no turno do jogador. Quanto ao *layout* do jogo (sua característica visual), para haver uma identificação do estudante com o filme *Deuses do Egito*, foram utilizadas imagens dos personagens nas cartas, fazendo com que o aluno se transportasse para a narrativa do filme.

O jogo que foi criado tem duas características predominantes: estratégia e cooperação. Ademais, traz uma componente lúdica, contribuindo para que o estudante aprenda o conteúdo de História trabalhado pela Professora em sala de aula: a mitologia egípcia.

Após o encerramento da partida, enviamos pelo *WhatsApp* um outro questionário para termos o *feedback* da turma e confirmar se alcançamos o objetivo da atividade (incluindo melhorias no jogo). Esses dados serão analisados na próxima seção *Análise de dados da aplicação do produto*.

Toda essa experiência nos proporcionou a percepção de como é importante a pesquisa em sala de aula, principalmente para o ensino de História. Relevante frisar que nesta pesquisa seguimos alguns passos essenciais que foram: observar as aulas da Professora de História; realizar encontros/laboratórios a partir da formação histórica; fazer as intervenções em sala de aula com os alunos. Foram três intervenções práticas que juntas compilam o objetivo do produto.

### 5.3.1 Resultados da aplicação do produto da pesquisa com os estudantes

Ao longo da história da pesquisa em Educação, muitas investigações e intervenções foram desenvolvidas até alcançar o principal resultado: o desejo de mudança no ambiente escolar. Essa mudança ocorre sempre que observamos os sujeitos da pesquisa, que são os estudantes. Nessa nossa pesquisa com os alunos, usamos três questionários. O primeiro foi composto por 21 questões (APÊNDICE C), incluindo perguntas abertas e fechadas, e visava entender a opinião dos estudantes sobre a exibição de filmes em sala de aula, bem como a sua realidade socioeconômica. O segundo um roteiro contou com sete questões (APÊNDICE D), com perguntas abertas e fechadas, e visava analisar o filme exibido em sala, *Deuses do Egito* (2016), roteiro incluso no produto. O terceiro questionário (APÊNDICE E), com dez perguntas, objetivava perceber os resultados da pesquisa com os alunos através da aplicação de um jogo, que está inserido no nosso produto.

A partir da concepção de pesquisa/ensino, na qual nos fundamentamos, os questionários foram aplicados com os estudantes em três momentos: após a aplicação do produto, após a exibição do filme e após a aplicação do jogo. A amostra da pesquisa foi formada por 30 alunos frequentes da turma de Edificações do primeiro ano. As respostas foram analisadas a partir do método de análise de dados, com destaque para aquelas associadas ao processo de construção de uma consciência histórica, tendo em vista a exibição de filmes e séries.

É indispensável nesta dissertação entender a recepção dos estudantes quanto ao contato com o produto proposto. O estudante é um universo que podemos interpretar de várias formas. Conforme Bittencourt (2018), devemos considerar a experiência e o conhecimento que foram adquiridos fora da sala pelo estudante. Rüsen (2010) compartilha da mesma ideia, chamando esse acúmulo de conhecimento e experiências de “conhecimento histórico”. Os dois autores reconhecem que, na construção do conhecimento histórico do aluno, o conhecimento

prévio é de suma importância para o que é aprendido em sala de aula. Assim, afirma Bittecourt (2018, p. 189):

No que se refere ao conhecimento histórico, essa posição torna-se ainda mais relevante, levando em conta as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia - cinema e televisão, em particular- por parte das crianças e dos jovens, em seu cotidiano A História escolar não pode ignorar os conceitos espontâneos formados por intermédio de tais experiências.

A experiência histórica como balizadora para a construção das aulas dos estudantes não se limita somente à relação professor e estudante, mas também à prática da pesquisa. Rüsen (2010) explica que todo ganho da pesquisa com o pensamento histórico deve estar a serviço do público-alvo, que, no caso da educação, é o estudante.

Há uma expansão nas pesquisas sobre o ensino de História, principalmente nas concepções de consciência histórica de Jorn Rüsen (ALVES, 2013). Contudo, podemos notar que, ao longo dessas pesquisas, no início do século XIX, aconteceu certa intercepção das concepções inglesas e alemãs na didática da História (ALVES, 2013; SADDI, 2014). Por isso, considerando o nosso contexto de atuação, construímos um método que mais se adequa à demanda da pesquisa proposta.

Conforme Saddi (2016), os ingleses construíram uma metodologia que seleciona diferentes formas de observar a progressão do conhecimento histórico e concluíram que a evolução do conhecimento histórico é determinada pelas habilidades metodológicas de interpretar uma demanda histórica. Um exemplo seria o aluno observar um momento histórico não a partir das personagens construídas como heróis pela História oficial, mas a partir de um problema desencadeado por esse evento histórico. Cada vez que o estudante investiga um problema histórico, ele tenta resolver esse desafio pelo seu saber histórico, aproximando-se mais de uma consciência histórica; uma orientação temporal. Foi esse parâmetro sobre metodologia que consideramos durante a elaboração do nosso questionário.

O quadro 6 traz as categorias retiradas do primeiro questionário aplicado com a turma. O parâmetro que utilizamos para selecionar as categorias foram as palavras mais citadas e que se relacionam com a ideia de filmes e séries. Essas categorias serviram de base para a construção do produto.

Quadro 6 - Categorias geradas com o primeiro questionário aplicado na turma de Edificações

<b>Categorias</b>	<b>Quantidade de vezes em que foi citado</b>
Cinema, séries	7
Músicas	4
Esportes	20
Igreja	11
<i>Game</i>	2
Livros	1
Televisão	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

As perguntas do questionário conduziram o estudante a refletir sobre o que ele fazia no horário em que não estava na escola, isto é, em seu lar. Queríamos entender a conexão entre os filmes e séries e o conteúdo histórico para os estudantes inquiridos. Uma hipótese que podemos colocar em relação à turma de Edificações corresponde à ideia do lúdico nos seus momentos de lazer. Mas, antes disso, questionamos sobre a definição de lazer.

Teoricamente, a concepção de lazer surgiu durante a Revolução Industrial, na Europa, no século XIX, principalmente quando a classe trabalhadora conquistou alguns direitos trabalhistas. O lazer se tornou o momento de descanso daqueles que trabalham.

Marcellino (2002) destaca dois importantes fatores modernos para a palavra “lazer”: tempo e atitude. A maior parte do tempo do indivíduo pós-moderno está associada ao trabalho. Podemos notar historicamente que os relógios de ponto foram introduzidos nas fábricas como mecanização do tempo. Tudo o que está fora desse tempo de trabalho é descanso e o que ultrapassa essa ideia é o lazer.

O ato do homem de conscientemente vivenciar uma experiência de lazer é chamada de atitude, mas, segundo Marcellino (2002), para que um tempo ocioso seja lazer, o lúdico deve estar associado a esse tempo livre. O lúdico é a capacidade de construir uma realidade a partir da imaginação. O mesmo autor também relaciona o lúdico à classe social e à idade da criança. A pesquisa de Uvinha (2018) sobre o lazer na sociedade brasileira, realizada em 2018, mostra a relação entre o lazer e a realidade social dos brasileiros.

Lazer e formação escolar estão intrinsecamente ligados. Para além das barreiras econômicas que determinam as escolhas, as pessoas com menores níveis de escolaridade associam o lazer às atividades de caráter social (encontros com

amigos e familiares) e às de cunho físico esportivo (o futebol, por exemplo). As com maiores níveis de escolaridade expandem sua percepção e buscam uma maior variedade de experiências, como as artísticas (teatro e cinema) e as intelectuais (leitura de livros e visita a museus). (UVINHA, 2018, não paginado).

Infelizmente, no Brasil, a situação financeira condiciona o tipo de lazer que é usufruído pelas pessoas. O grau de escolarização é outro fator que aproxima as pessoas de um tipo de lazer. Observamos no questionário os aspectos sociais de todos os alunos e notamos a presença de várias classes sociais. O *campus* Monte Castelo tem em seu grupo de discentes uma diversidade cultural, econômica e social. Duas pesquisas paralelas realizadas em 2013 no *campus* Monte Castelo norteiam o nosso parâmetro sobre essa diversidade. Uma delas é a pesquisa realizada por Abreu (2013), cujo objetivo foi avaliar o atendimento da assistência estudantil. Nessa pesquisa foi ressaltada a diversidade econômica e social no *campus*. A segunda pesquisa é a de Pereira (2013), que investigou as políticas e práticas curriculares no IFMA/Monte Castelo, em particular a questão da identidade e do reconhecimento étnico-racial dos estudantes, o que ratifica essa diversidade. Assim, inferimos a existência de um cenário diversificado em termos culturais e econômicos na turma de Edificações do primeiro ano.

Em contrapartida, Moura (2007) acredita que essa desigualdade econômica e social pode ser amenizada por meio de uma educação tecnológica de qualidade acessível para todos, pautada pelo currículo. Ao mesmo tempo, observamos que para o estudante de uma escola de currículo integrado há uma sobrecarga no horário, muitas vezes pelo fato de passar o dia inteiro na escola. As duas modalidades de educação, concomitante (ensino médio em outra escola e técnico em uma instituição federal) ou integrada (técnico e médio sendo cursados simultaneamente), têm como componente curricular uma perspectiva holística para o sistema escolar. Uma escola com esse currículo visa atender ao mercado profissional, que objetiva funcionários mais completos na oferta de mão de obra qualificada.

Segundo Marcellino (2002, p. 14), “Não é possível se entender o lazer isoladamente, sem relação com outras esferas da vida social. Ele influencia e é influenciado por outras áreas de atuação, numa relação dinâmica. Não entender esse processo pode levar a equívocos, que são muito comuns [...]”. O autor fala de alguns equívocos que são cometidos quando se toma o lazer de forma isolada, como: a) lazer só em momento de ociosidade; b) educação e lazer como modalidades que não podem trabalhar juntas; c) lazer somente com dinheiro. Esses equívocos são cometidos ao separar a vida social do lazer. A dinâmica entre lazer e vida social também se encontra na educação, por exemplo, ao assistir

a um filme e relacioná-lo com o conteúdo adquirido na escola, o que pode ser uma construção normal do conhecimento histórico.

Historicamente, no Brasil, o lazer está ligado ao campo da cultura (MELO; ALVES JÚNIOR, 2003). Uvinha (2018) ressalta que o lazer do brasileiro possui uma relação direta com o teor cultural do lazer e com o seu custo financeiro. Por exemplo, uma peça de teatro ou um ingresso para o cinema acaba saindo mais caro e determina o público que irá usufruir do lazer. Nessa mesma pesquisa do autor, há ainda uma percepção de que as classes mais pobres economicamente conseguem consumir esses produtos culturais, ou seja, a pobreza não limita o consumo de um produto cultural só por ele ser mais caro, seja um filme ou uma música.

Na tabela 1 percebemos que o cinema acaba sendo uma parte do lazer mais adotada pelos alunos, com a música em segundo lugar. A categoria “música” foi uma das mais citadas pelos alunos, pois quase a metade deles utiliza a música como forma de lazer. Bittencourt (2018) indica que aconteceu um avanço nas pesquisas históricas sobre música como fonte para a construção do conhecimento histórico, trabalhada com efetividade na sala de aula. Muitas vezes, o professor tem dificuldade de construir uma didática a partir de uma música com a qual os estudantes se identifiquem. Por exemplo, há livros de História que utilizam as músicas produzidas na Ditadura Militar, as quais ajudam a analisar a conjuntura política da época. No entanto, essa forma diversa de trabalhar com música também pode ser feita com a novidade das séries.

As séries ganharam um destaque na pesquisa, sendo encaradas como um novo tipo de lazer devido ao crescente acesso das pessoas ao serviço de *streaming* e, até mesmo, ao *download* em *sites*. As séries ainda são pouco estudadas, mas trazem um impacto muito significativo na relação cultural e social. Historicamente, as séries chegaram ao Brasil na década de 1960, com conteúdo voltado para as temáticas de humor, ação e aventura. Conforme Melo e Alves Júnior (2003), as séries eram transmitidas principalmente pela televisão, ocupando o horário nobre da programação, mas o grande impacto da internet no século XXI também trouxe uma nova dinâmica para a exibição e conteúdo das séries.

Há várias possibilidades de assistir às séries (*smartphones*, *tablets*, computadores e televisão). A variedade de conteúdos trouxe uma nova dinâmica cultural, principalmente com o serviço de *streaming*, que são provedores que fornecem filmes, séries e documentários com conteúdo do mundo inteiro.

A categoria “igreja” foi citada como um elemento de lazer por um dos estudantes. Tal referência nos chamou atenção, porque a igreja, nesse caso, pode assumir o

papel de representação do convívio social para esse aluno e da criação de sua rede de amigos. Mandarino (2005) lembra que as igrejas têm um importante destaque na orientação e organização do tempo livre dos jovens, pois criam um espaço no qual o lazer é sub-representado pela relação entre a mídia e o sagrado. Esse espaço de representação alcança também o mundo virtual, que hoje é muito visto e utilizado pela população; essa virtualidade está inserida também nos jogos *on-line*.

Na tabela 6 podemos perceber a categoria “jogo” foi citada por poucos alunos. Essa categoria é importante para esta pesquisa, pois no nosso caderno interativo há uma seção dedicada ao detalhamento de um jogo realizado no final da intervenção. A temática de jogos está no convívio dos estudantes de modo físico ou *on-line* e esse fácil acesso relaciona o lazer com os jogos.

Há várias dinâmicas que os jogos podem gerar para quem os utiliza em trabalhos cognitivos, como regras, interpretações, estratégias etc. O jogo é um lazer e, ao mesmo tempo, possibilita o trabalho de diversas funções, como atividade em equipe, liderança e comunicação. As empresas e as escolas já utilizam os benefícios que a “gamificação” gera em uma comunidade. Antoni e Zalla (2018, p. 114-115) afirmam:

Com o seu longo histórico e ainda grande peso nas relações sociais contemporâneas, o jogo se faz presente no imaginário infantil. Seu uso como recurso pedagógico acaba por agenciar, de um lado, elementos da memória afetiva do estudante, estabelecendo pontes entre a experiência socialmente adquirida e os saberes formais e, de outro, apela às suas sensibilidades corporais e expressivas, oportunizando espaços de ação e criação.

Trabalhar o processo de “gamificação” significa construir esse espaço de ação e criação citado pelos autores. Além disso, cria uma memória social e afetiva, que é exatamente a proposta da didática da História. Para Rüsen (2010, p. 48), perceber esse cotidiano, chamado de “vida prática”, é essencial para o desenvolvimento da ciência da História. “Na medida em que a teoria da história explicita que a relação da ciência da história com a vida prática de seu tempo não pertence a um recanto abstrato do pensamento histórico, intensifica se sua função didática com respeito a essa vida prática [...]”. Talvez seja uma ideia absurda pensar que o ato de lazer pode contribuir para a construção de uma teoria.

As categorias na tabela 1 nos deram uma dimensão dos mecanismos que os estudantes utilizam fora do ambiente escolar, como músicas, filmes, esporte, séries e jogos, além da forma como os alunos usufruem do seu tempo livre. Tudo isso nos deu uma nítida percepção sobre como utilizar nosso produto através de uma intervenção com a Professora

e os alunos. Então, diante do exposto, partiremos para outro aspecto mais central, que é a experiência da didática vivenciada por nós.

Vamos explorar o segundo questionário nos quadros 7 e 8, construído para orientar o aluno em torno do filme exibido. As categorias retiradas do questionário contemplam um dos nossos objetivos, que é a utilização do caderno interativo com condutas técnicas sobre o uso de filmes e séries em sala de aula. Por isso, utilizaremos algumas questões que estão relacionadas ao nosso objetivo, no caso as questões 5, 9 e 10. Elas nos proporcionaram um *feedback* quanto à aplicação do produto com a turma de Edificações.

Com o propósito de melhor processar os dados recolhidos, continuaremos com a análise dos dados a partir das categorias. A análise do conteúdo nos auxiliou na construção das categorias. Nesse momento, vamos classificar as categorias mais importantes a partir de outra. Conforme Silva e Fossá (2015, p. 2):

A análise de conteúdo é uma técnica de análise da comunicação que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. O caminho percorrido pela análise de conteúdo, ao longo dos anos, perpassa diversas fontes de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografia, revistas, relatos autobiográficos, entre outros.

Como indica Silva e Fossá (2015), para aprofundar a análise do conteúdo como técnica da pesquisa, podemos utilizar temas ou categorias a partir dos dados presentes nas questões, mas considerando aquelas que estão direcionadas à exibição de filmes e séries em sala de aula.

Todas as ações na etapa de pós-exibição do filme foram muito importantes nesta pesquisa, pois indicam como o estudante está acompanhando o desenvolvimento da consciência e do conhecimento histórico. Além disso, fornecem dados para que possamos proceder da melhor forma a utilização dos filmes e séries. Observar o que ficou marcado na vida dos estudantes nos aponta um caminho para ajustar uma didática.

Essas categorias são essenciais e resultam da aplicação do produto e do desenvolvimento da pesquisa, pois mostram como o estudante recebeu o processo de exibição do filme *Deuses do Egito* (quadro 7). Ao olharmos a sala de aula em contexto brasileiro, percebemos que há várias maneiras de utilização do filme ou série pelo(a) professor(a) em sala de aula, desde atividades individuais até coletivas. Então, após a análise do conteúdo, fomos em busca das categorias mais citadas, de modo a encontrar um padrão.



Quadro 7 - Quinta questão do questionário: categorias elencadas a partir da percepção do aluno sobre a exibição do filme

Atividades
Debates
Análise dos fatos durante o filme
Discutiu sobre o filme e fez atividade
Redação sobre o filme
Perguntas e atividades
Relacionou com os dias atuais e o questionário
Ligação com conteúdo de história
Relação ficção com a realidade*
Resumo, lista de exercícios
Análise associando passado e presente

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Na quinta questão, perguntamos de que forma a Professora trabalhou o filme em sala de aula. Com respostas diversas, mas algumas bem semelhantes, notamos que algumas se reportaram à experiência da Professora de História no IFMA, pois as categorias citadas por ela foram debates, abordagens e orientações sobre o filme. O debate em sala de aula é algo que envolve muito os estudantes. Autores como Bittencourt (2018) e Guimarães (2003) colocam em sua proposta que o debate em sala de aula é um tipo de ferramenta pedagógica. Os debates dão oportunidade para os alunos expressarem a sua opinião, a qual, muitas vezes, não é explicitada pela escrita.

Atividades e debates são categorias que se repetem. Talvez o constante contato com outros professores e com as ideias mais tradicionais de se trabalhar o conteúdo levam o professor a utilizar esses mecanismos para avaliar ou estudar o filme.

Partindo dessas idéias, os discursos argumentativos orais ou escritos se constituem em gêneros que ativam o funcionamento de grande parte das relações sociais. Com seus argumentos, os indivíduos expressam valores e regras sociais que orientam o seu comportamento e as tomadas de posição em situações enunciativas que envolvem temas controversos em relação a esses valores e regras sociais (CRISTOVÃO; DURÃO; NASCIMENTO, 2003, p. 1436).

O debate em sala de aula traz o benefício do aprofundamento das relações sociais. Logo, é mais fácil entender a posição social e cultural dos estudantes, já que o discurso dos sujeitos fica mais claro, assim como as suas opiniões. Para melhorar o debate com a professora, resolvemos utilizar mais do que o debate após a exibição do filme. Na nossa intervenção, utilizamos um roteiro para auxiliar no direcionamento do debate feito em sala de aula.

A participação da turma na aula de História tornou esse encontro mais participativo, saindo de um narrador central e detentor do poder para uma narração cooperativa, em que todos puderam expressar sua opinião. Esse tipo de aula é combatido por Rüsen (2010, p. 30):

O que se entende por isso pode ser exemplificado de maneira bastante trivial. No ensino de história, o saber histórico pode vir a ser percebido pelas alunas e alunos como um ramo morto de sua árvore do conhecimento. Aparece, assim, como massa de informação a serem decorados e repetidas para satisfazer os professores, com mero objetivo de tirar boas notas. Perde qualquer valor relativo no modo como as crianças e os jovens pensam seu tempo, sua vida e seu mundo.

Um ensino tradicional tem objetivos didáticos, avaliativos e pedagógicos. Entretanto, a didática da História somente dá respostas ao sistema educacional e às suas metas nacionais. Rüsen (2010) indica que um saber que não reflete a vida é um conhecimento infrutífero, um conhecimento que não gera a motivação para a vida na área profissional, social ou educacional. Caimi (2005) demonstra que a principal causa disso são as atividades com repetição e memorização. Esse processo pode levar ao armazenamento de informação, mas até que ponto essas atividades refletem a vida do estudante?

Seffner (2001) afirma que as atividades da área de História podem ser construídas de maneira multiforme, isto é, com o uso da pesquisa e da criatividade. Para saber o quanto foi eficiente o nosso produto, recolhemos dos alunos o relatório que foi distribuído durante a exibição do filme *Deuses do Egito* (2016). Em seguida, aplicamos o questionário de nove questões. Para a análise do conteúdo, não foram utilizadas todas as questões, mas levantamos aqui somente algumas que interessam para compreender a série e o filme como instrumento didático.

Saber se os estudantes gostaram ou não do filme é um elemento importante, pois se o estudante não tiver empatia pelo filme, não teremos uma identificação pessoal, temporal e histórica. O filme, por si só, provoca uma ação na vida do espectador. Conforme Thiel e Thiel (2009, p. 13), “O filme solicita uma reação por parte do espectador, assim como promove reflexão questionamento e produção criativa. No nível do ensino Médio, isso é imprescindível, uma vez que os alunos já têm condições de fazerem análises de maneira mais profunda.”

As múltiplas reações (alegria, felicidade, curiosidade) que o filme pode proporcionar são um ponto de ignição que o(a) professor(a) tem que buscar em seus estudantes. Logo, não basta o filme ser histórico se aquele estudante não se identificar com ele. A aula se torna mais uma coisa fatídica do que interessante. Notamos que além da categoria dos filmes, surgiram outras duas categorias: “ficção e realidade”.

“Ficção e realidade” foram categorias que chamaram atenção, pois as narrativas históricas ao longo da construção de sua prática debatiam até que ponto uma narrativa é uma

“verdade” ou um romance. Um filme também é uma narrativa imagética, em especial quando considerado uma fonte histórica. O estudante precisa saber diferenciar uma ficção de uma realidade. Burker (2005) ressalta que a pesquisa do historiador White (1995) é fundamental para explicar que alguns historiadores tinham sua escrita histórica influenciada pelos romances da época.

[...] o objetivo de White é apresentar o que chama de análise ‘formalista’ dos textos históricos concentrados nos clássicos do século XIX como Jules Michelet, Leopold Von Ranke, Alexis Tocqueville e Jacob Burckhardt. O autor afirma que cada um dos quatro grandes historiadores do século XIX modelou sua narrativa ou enredo segundo gênero literário relevante. (BURKER, 2005, p. 106).

Quando um estudante assiste a um filme, ele está construindo uma certa narrativa. Quando ele for explicar sobre um filme, vai mostrar as partes mais importantes, apontar as personagens que ganharam a sua afeição. Assim, os filmes e séries são narrativas visuais que suscitam uma construção cognitiva para uma narrativa histórica. Por esse motivo, entender a linguagem cinematográfica que é construída para o espectador proporciona um olhar mais amplo para uma hermenêutica do filme. Diante disso, resolvemos construir um roteiro para que o estudante conseguisse estruturar sua interpretação do filme ou série.

O roteiro que vamos analisar nesse momento foi elaborado como sugestão da professora. Destacamos alguns aspectos que foram transmitidos para os estudantes durante o produto sobre linguagem cinematográfica. Martin (2007, p. 17) afirma que, ao longo do tempo, o cinema foi construindo a sua própria linguagem com regras, conhecimentos e códigos. O autor afirma que: “Talvez. Mas então se admitirá que o cinema é a forma mais recente da linguagem definida como sistema de signos destinados à comunicação [...]”.

Então, dominar esses signos é imprescindível para a fluidez da comunicação. Esse aprofundamento evidencia se o ato de assistir aos filmes e séries avança para um processo de leitura. Sobre isso, Rüsen (2010, p. 82) coloca:

[...] O leitor ‘implícito’, que todo texto admite como princípio de formatação, torna-se explícito na própria forma de apresentação, elevando ao mesmo plano do autor. (sobre tudo se se tratar de ‘textos visuais’, como os filmes), de natureza toda particular, que inclui duas outras formas de apresentação. Com efeito, todo leitor é co-autor potencial de sentido no ato de ler [...].

Rüsen (2010) trata o filme como um texto imagético. O autor indica que o espectador do filme se torna mais do que um leitor, mas um coautor da história. Ele consegue reproduzir o que leu ou observou segundo a sua experiência histórica e temporal. Por isso, optamos pelo roteiro como um guia no momento em que acontece o procedimento de análise do filme ou série.

Utilizamos o seguinte procedimento: entregamos um questionário para os alunos antes da exibição (para que eles pudessem saber quais aspectos iriam analisar) do filme *Deuses*

*do Egito*. Esse filme já estava no planejamento da professora. Pedimos para os alunos avaliarem o filme, como se fossem críticos de cinema, atribuindo uma nota de 0 a 10, entre outras análises. Essa análise nos deu uma dimensão sobre a aceitação do filme em sala de aula (quadro 8).

Quadro 8 - Questão 9 “De 0 a 10, que nota você daria para o filme *Deuses do Egito*?”

Notas para o filme de 0 a 10	Alunos
5	Dois
6	Um
7	Seis
8	Dez
9	Três
10	Um

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

As notas referentes ao filme *Deuses do Egito* mostraram uma boa quantidade de alunos que gostaram do filme – tivemos como parâmetro a nota 7 como nota regular e 10 como nota excelente. Assim, somente dois não gostaram do filme, o que indica que a grande maioria dos alunos demonstrou uma empatia pelo filme. Entretanto, gostar do filme não significa que o estudante tenha um domínio da linguagem cinematográfica para a construção de uma consciência histórica. Conforme Modro (2006), devemos levar em consideração o contexto sociocultural do aluno.

A escolha pelo filme *Deuses do Egito*, segundo a professora, deve-se ao fato de ter atores famosos e muitos efeitos especiais, o que chama a atenção do aluno, além do conteúdo histórico sobre a mitologia egípcia.

Na figura 5 podemos apreciar o cartaz do filme exibido em sala de aula, no qual percebemos os personagens principais: Osíris, do lado direito, e Hórus, do lado esquerdo. Acima e ao centro, o olho de Osíris é o objeto que movimenta o início da trama. Além disso, vemos outros personagens abaixo, que são secundários. Mais abaixo, as pirâmides e esfinges ajudam as pessoas a identificarem o Egito. A cor predominante, tanto das roupas quanto do fundo cartaz, é o dourado; somente os humanos estão com a cor vermelha no cartaz. O cartaz do filme *Deuses do Egito* já mostra que ele foi feito para chamar a atenção do espectador. Criamos algumas categorias a partir das respostas após a exibição do filme (quadro 9).

Figura 5 - Cartaz do filme *Deuses do Egito* (2016)



Fonte: Adoro Cinema (2019).

Quadro 9 - Questão 10 “Pontos negativos sobre o filme *Deuses do Egito*”

Efeitos especiais
Mensagem
Não retrata a realidade
Efeitos especiais forçados
Não utiliza a mitologia
Fantasia
Muito <i>fake</i> , não retrata a realidade
Realça nosso conhecimento sobre o Egito
Imaginário
Roteiro e contradições
Não conheço a mitologia egípcia
Difícil de compreender
Não possui fácil compreensão
Realidade
Não pareceu tão real
Enredo
Efeitos visuais
Drama
Muito forçado
Protagonista
Efeitos especiais
Cenários falsos
Roteiro

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Algumas categorias se repetem mais de uma vez no quadro 9, o que é bem relevante para a dissertação, pois mostra que os estudantes se apropriaram da linguagem cinematográfica e assumiram uma posição de analistas do filme. Como consequência disso, segundo Thiel e Thiel (2009, p. 23), “[...] o aluno integra a recepção da obra ao seu mundo interior, passa a conferir sentidos ao texto, ampliar seu repertório de filmes, aprofundar sua leitura, refletir sobre valores ideológicos etc.”

“Efeitos especiais” foi uma categoria bastante destacada pelos estudantes, principalmente por terem feito uma avaliação negativa. Essa informação é essencial, pois nem sempre um filme pode ser bem recebido pelos estudantes, principalmente se ele foi pensado apenas como apelo juvenil. É importante ter conversas anteriores com os alunos sobre a linguagem cinematográfica e subsidiá-los com um questionário sobre o filme ou série. Além disso, é importante perceber essas características a partir de uma perspectiva subjetiva, principalmente com as categorias negativas.

Uma pergunta importante no questionário (pergunta 8) diz respeito à conexão entre o filme exibido e o conteúdo ensinado pela Professora de História. No questionário, perguntamos para os alunos se aconteceu alguma mudança quanto ao que eles entendiam sobre o Egito e a percepção sobre o filme exibido. A resposta ficou quase dividida. Treze estudantes falaram “sim” e dez falaram “não”. O conhecimento histórico, que não depende somente de agentes externos, é uma construção complexa, pela qual passado e presente tecem sua trama.

A didática da História propõe que o conteúdo proporcione mudanças a partir da consciência histórica. Fazer com que um conteúdo histórico direcione a reflexão do cotidiano é uma operação cognitiva complexa. Por isso, identificar se o aluno, além da apropriação do conhecimento histórico, teve mudanças na sua consciência histórica, é garantir que a orientação temporal possui lugar em sua vida prática.

O que se considera história, do passado, mede-se pelo critério de sua utilidade (ou inutilidade) para a expansão do quadro de referências de orientação temporal da vida prática atual. A consciência histórica não se caracteriza apenas pela lembrança, mas sempre também pelo esquecimento: somente o jogo do lembrar e do esquecer fornecer as referências temporais que o passado tem de assumir, a fim de poder produzir uma representação de continuidade instituidora de identidade. (RÜSEN, 2010, p. 84).

Rüsen (2010) acredita que a consciência histórica trabalha a partir de um jogo de lembranças e esquecimentos para a construção de uma identidade. Esse procedimento é bem conhecido pelas instituições, que consideram a história oficial e não oficial. Assim, o processo de construção da consciência histórica é feito por um fluxo entre passado e presente. Ao trazermos o roteiro, pretendíamos que os estudantes conseguissem explorar o máximo possível a linguagem transmitida pelo filme.

Diante do exposto, partimos para os códigos que constroem um filme. A partir deles, buscamos identificar se os alunos entenderam a dinâmica da linguagem cinematográfica.

Conforme os dados do quadro 10, avaliamos se os estudantes apreciaram o filme de forma crítica e se o aprendizado com a linguagem cinematográfica teve algum efeito. O filme ficou entre bom e médio. Essas notas podem servir para que a Professora avalie se o filme *Deuses do Egito* será utilizado para o trabalho em sala de aula.

Quadro 10 - Conceito sobre o filme *Deuses do Egito* (ótimo, bom, médio e fraco)

<b>Quantidade de alunos</b>				
Roteiro do filme	Ótimo 1	Bom 14	Médio 10	Nenhum aluno achou fraco
Música	Ótimo 4	Bom 10	Médio 6	Fraco 4
Cenários	Ótimo 7	Bom 14	Médio 3	Nenhum aluno achou fraco
Efeitos especiais	Ótimo 6	Bom 7	Médio 9	Fraco 2
Cores no filme	Ótimo 7	Bom 9	Médio 7	Fraco 2

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Todas as categorias destacadas pelos estudantes no quadro 10 constroem as condutas para o domínio da linguagem cinematográfica, com destaque para: roteiro do filme, música, cenários, efeitos especiais e cores do filme. Os alunos deram suas notas a partir do domínio dos códigos que foram analisados durante a exibição do filme. Esse momento foi detalhado na subseção 5.2.1, intitulada Construção do produto: encontros/laboratório para compressão dessa etapa da intervenção.

Quanto à análise de dados a partir das categorias retiradas dos quadros 6 a 9, temos uma dimensão mais profunda sobre como o estudante pode apreciar e estudar com o uso de filmes e séries. Esse dado nos oferece uma visão mais direta para o aperfeiçoamento do nosso produto, já que o nosso objetivo é que os alunos consigam ter uma orientação temporal, isto é, uma consciência histórica, sabendo filtrar e diferenciar uma narrativa fictícia de uma narrativa histórica. Citamos dois exemplos: um filme que trabalha com a temática do Egito, mas que tem pouca representação da cultura africana e poucas personagens principais são negras; o questionamento de algumas atitudes tomadas por algumas personagens; conflitos que poderiam ser resolvidos de outra forma. Essa

experiência entre as personagens do filme é o que queríamos aprofundar com os alunos. Por isso, resolvemos construir um jogo sobre o filme, de modo a desenvolver essa experiência.

Estabelecemos, até agora, a partir da intervenção com o nosso produto em sala de aula, que o(a) aluno(a) precisa de um conhecimento básico sobre a linguagem cinematográfica. Em nosso caderno, utilizamos esses códigos do cinema e demonstramos que o domínio desse conhecimento nos leva a explorar filmes e séries. Como em nosso caderno interativo, além do domínio da linguagem cinematográfica, essas categorias serviram de base para o trabalho de “gamificação” em sala de aula, conforme inserido no final do produto.

Outro ponto a destacar é o jogo de cartas baseado no filme. O jogo foi construído por nós, com a ajuda da professora. Chegamos à conclusão de que seria um jogo de cartas, pois é algo dinâmico, e que o jogo teria a mesma narrativa utilizada no filme. Assim como no filme, as personagens devem se unir para acabar com o grande vilão, que se chama Apophis e quer destruir o Egito.

Propiciar a imersão do aluno na narrativa por meio do jogo é mais um dos momentos da intervenção em que gostaríamos que a consciência histórica fosse trabalhada, com um aprofundamento sobre o saber histórico em torno do Egito. Tanto o filme exibido em sala de aula quanto o jogo de cartas tiveram como objetivo levar o aluno a essa orientação temporal, como explica Rüsen (2010, p. 119):

Alunos e professores, como sujeitos da ação pedagógicas, têm, constantemente, oportunidades de investigar e produzir conhecimentos sobre a nossa realidade, estabelecendo relações críticas, expressando-se como sujeitos produtores de história e saber. Assim, a ‘distância’, as ‘divergências’ e até mesmo as ‘discrepâncias’ entre os saberes históricos ‘científicos e didáticos’ tornam-se objeto de discussão e análises críticas no processo de ensino, evitando a simplificação e vulgarização tão comuns nas aulas de história.

O historiador investiga, compara e pesquisa sua fonte histórica e esse é o propósito da consciência histórica: saber o que é produzido em sala de aula. Esse processo de construção do saber e orientação temporal pode acontecer em uma aula expositiva ministrada pelo professor, como através da utilização de filmes, séries e jogos. Por isso, entendemos a necessidade do debate para encontrar caminhos para essa produção do saber histórico. Vamos explorar a última etapa do produto com o jogo baseado no filme.

Nesse momento, explicamos as regras do jogo e o seu funcionamento. O jogo disponibiliza cinco personagens e o estudante/jogador vai escolher um deles, entre humanos e deuses. Cada carta de personagem vem com uma habilidade, que pode ser: força, conhecimento e feitiço. Essas habilidades estão distribuídas entre 0, 5 e 10 pontos. As cartas

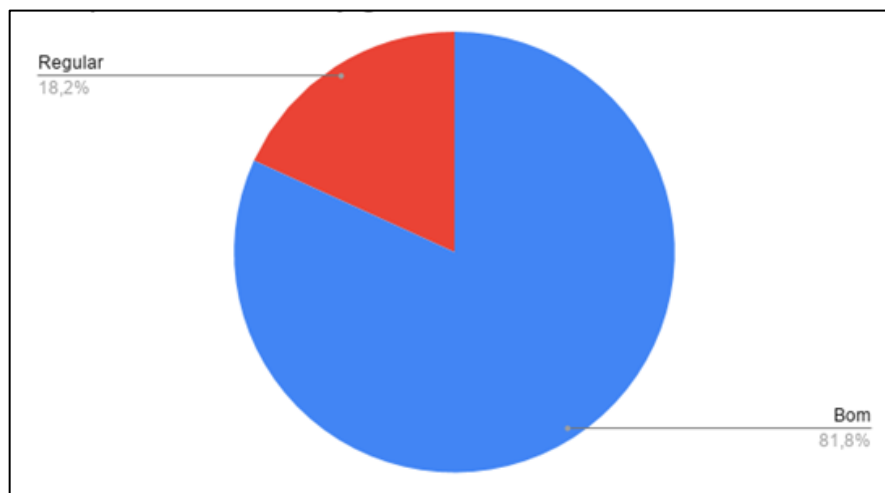


são colocadas na mesa e disponibilizadas em pilhas. Uma pilha no centro da mesa pertence a Apophis, que é o vilão do jogo, e outra pilha de cartas pertence aos jogadores, que, em equipe, devem derrotar o inimigo e salvar o Egito.

Após a aplicação do jogo, explicamos que a intervenção estava acabando e que precisávamos saber se o entendimento e aceitação do jogo tinham acontecido. Por isso, enviamos via e-mail um questionário *on-line* (APÊNDICE E). Durante a aplicação, tínhamos 22 alunos em sala de aula. Estes devolveram o questionário, o qual era composto por perguntas fechadas, de modo a obter resultados mais precisos sobre a aplicação do produto.

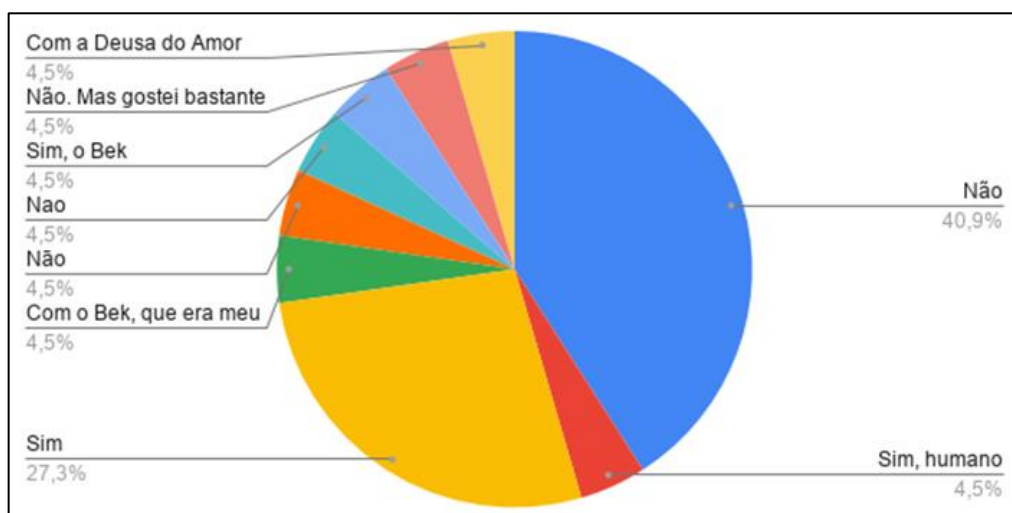
O *board card*, jogo de cartas, teve receptividade pela turma 207, o que foi algo bem interessante para um primeiro protótipo no teste inicial. A opinião dos estudantes é importante para o desenvolvimento do produto, mas, assim como os filmes, somente saber se o jogo foi bom ou não é insuficiente (gráfico 1). Um dos propósitos desse jogo é que o estudante se aproxime da narrativa que o filme traz. O gráfico 2 mostra se aconteceu alguma identificação por parte dos estudantes.

Gráfico 1 – O que você achou do jogo?



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Gráfico 2 - Você se identificou com alguma personagem do jogo (deus ou humano) durante a partida?



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A partir do gráfico 2, notamos que boa parte da turma de Edificações estava dividida. Uma parte se identificou com uma das personagens que está no filme, principalmente por ser um jogo cooperativo. Alguns chegaram a se identificar com a personagem humana Bek, sendo que, dentro do jogo, é a que tem a habilidade mais fraca.

No momento em que os estudantes se envolvem com essa personagem humana, demonstram como a ideia de ficção e realidade, categorias observadas no quadro 6, são construídas em torno do filme. Desse modo, a narrativa ficcional, como encontramos na literatura ou nos filmes e séries, é vista como possível reconstrução do passado. O grande debate a respeito desse assunto é até que ponto a narrativa está levando somente informações, pois, segundo Benjamin (2012), a reflexão e a interpretação na narrativa são importantes para a experiência do leitor.

Em complemento, Bittencourt (2018, p. 114) aponta como essa narrativa chega ao aluno: “[...] personagens divididos entre bons e maus, heróis, vítimas e carrascos, que movimentam em uma história maniqueísta, com linguagem criada para facilitar a memorização do conteúdo, mas não para tornar objeto de interpretação [...]”. Essa observação da autora é importante, pois, na construção do jogo, tomamos o cuidado de não imprimir a ideia de um bem contra o mal, assim como é feito no filme (Set luta contra o próprio irmão e Hórus é visto como o vilão do filme, pois usurpou o trono do irmão).

A narrativa e a história foram construídas ao longo da formação do conhecimento como ciência sólida e portadora de um discurso oficial, que não dialoga com aquele que não

detém o capital do conhecimento historiográfico. Um filme e um *board card* não seguem o mesmo processo historiográfico da narrativa, mas Rösen (2010, p. 170) adverte que: “A narrativa histórica tem de negar-se a si próprio, tem de superar-se como narrativa para poder convencer como constituição histórica de sentido no horizonte das experienciais modernas do tempo [...]”.

Refletir sobre a tradição histórica da narrativa, que privilegia técnicas e teorias, tem sido uma ação mais comum, mas é preciso ampliá-la para outros ambientes, como comunidades, associações. Essa reflexão sobre narrativa histórica também chega ao ambiente escolar com o ensino de História, quando se prioriza uma didática da História, pela qual o aluno pode ser desafiado a refletir e a fazer parte da narrativa histórica.

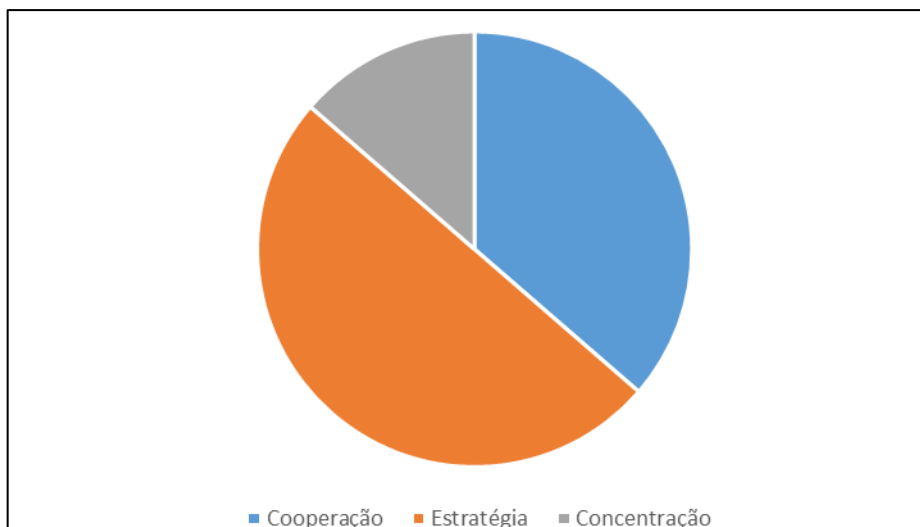
Dando continuidade ao processo de dinâmica dentro da sala de aula, perguntamos à turma se a aula, a partir do jogo e da temática do filme, tinha sido dinâmica. Todos os estudantes acharam a aula mais dinâmica, o que pode ter trazido muito proveito para o aprendizado do estudante. A partir da interação com a Professora e com os colegas de sala, a aplicação do *card game* e a exibição do filme tornaram a troca de experiência mais produtiva, pois minimizou uma suposta hierarquia que é construída entre estudante e professor.

E como consumistas compramos a maioria delas as crianças então gastam a maior parte de seu tempo livre diante da televisão e consomem os atraentes jogos e brinquedos eletrônicos. Não sobra tempo para criar, inventar e soltar a imaginação. A criança acaba por não ter oportunidade de conhecer alguns de seus potenciais criativos por falta de tempo e espaço disponível. (LOPES, 2005, p. 36-37).

Lopes (2005) destaca que em um jogo educativo algumas características são indispensáveis, como a cooperação, a estratégia e a concentração. Na construção do *card game* tivemos esta preocupação: o jogo deveria contemplar as características acima, pois, ao longo da construção do conhecimento histórico, priorizamos uma atividade cujo cunho fosse de união, entre a diversão e o conhecimento, algo que todo estudante deseja. A seguir vamos perceber se conseguimos alcançar nosso objetivo.

Como visualizado no gráfico 3, boa parte da turma se apropriou dos aspectos de cooperação do jogo, pois este dependia do trabalho em equipe e da ideia de estratégia, já que o jogo exigia tarefas que podiam ajudar o amigo de sala e destruir o monstro do Egito.

Gráfico 3 – Quais qualidades que você percebeu durante o jogo?



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O trabalho em equipe é interessante para que os estudantes desenvolvam um contato em grupo e compartilhem as experiências que, desses mesmos conhecimentos, vão construindo ao longo das relações sociais. Brougère (2002) elenca que uma das características do jogo é a construção de uma linguagem. Essa linguagem geralmente é alicerçada entre os jogadores e não é uma diretriz de cima para baixo. Outros aspectos que ajudam no trabalho do *card game* é o lúdico e o imaginário, duas categorias que foram citadas no quadro 5. O “lúdico” e o “imaginário” podem ser utilizados pelo professor na construção da sua narrativa histórica. A didática da História percebe essas duas categorias como pontes de aproximação com os estudantes. Sobre isso, Rüsen (2010, p. 30) afirma:

Em momento de crise, até mesmo professores de história chegam a admitir que muitos dos conteúdos tratados nas aulas possuem esse caráter disfuncional e que dificilmente desempenharão qualquer papel decisivo em situações concretas da vida, posteriormente. De outro lado, tem-se para a satisfação dos professores a experiência de que o saber histórico pode contribuir para a auto-afirmação e autocompreensão das crianças e jovens ao longo de tempo de suas vidas próprias.

O objetivo do professor em sala de aula é propor uma contribuição para a vida daquele estudante, auxiliando a compreensão do conteúdo histórico e do mundo que o cerca. Por isso, o jogo de cartas que está inserido no caderno interativo pretende aproximar a didática do filme do conteúdo histórico. A pergunta a seguir pretende desenvolver o saber histórico que foi discutido na quarta seção desta dissertação.

O gráfico 4 disponibiliza uma informação importante a partir do jogo de cartas, que é descobrir se o aluno conseguiu mudar a sua ideia sobre a história do Egito. Descobrir o quanto o aluno apreendeu sobre um determinado conteúdo, considerando a aplicação de um recurso, é de grande importância para a estruturação do conhecimento histórico.

Gráfico 4 - A partir do jogo, você conseguiu ter uma outra percepção sobre a história do Egito?



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Assim como o filme, a oficina/laboratório e o jogo de cartas “Deuses do Egito”, no conjunto das intervenções, tinham como objetivo observar como esses procedimentos pedagógicos conseguem mudar a percepção da narrativa histórica. Os dados mostram que mais da metade da turma presente teve outra percepção sobre o conteúdo (Egito Antigo) estudado em sala de aula. Uma das indicações que admite a aceitação dessa mudança no conhecimento histórico é o uso de um conjunto de instrumentos pedagógicos, tendo por orientação a consciência.

E não é só isso. Bittencourt (2018) mostra que o conteúdo histórico é determinado principalmente pelo livro didático, que, segundo o autor, acaba se limitando ao discurso unilateral e simplificado, não dando espaço à contestação pelo estudante. A Professora da turma de Edificações utiliza outras formas de trabalho para apresentar os conteúdos de História, o que acaba não sendo fácil, principalmente ao tentar construir uma ponte entre o conteúdo histórico e os alunos. Para Napolitano (2008, p. 10), “O aluno ao se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com conteúdo escolar. Este é o desafio [...]”.

No resultado dos dados, ao comparar as respostas dos alunos com as categorias trabalhadas e as respostas de satisfação, identificamos que houve uma conciliação entre os elementos dessa tríade, formada por conteúdo, filme e jogo com os alunos. A consciência histórica nessas informações, recolhidas após aplicação do jogo, é muito complexa para ser quantificada ou qualificada, pois passa por um processo.

A consciência histórica não é idêntica a lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiência atuais do tempo, é necessário mobilizar

a lembrança de determinada maneira: ela é transportada para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. (RÜSEN, 2010, p. 63).

Então, para a construção da consciência histórica não basta o(a) professor(a) construir uma memória ou informações para o estudante, ele precisa promover um movimento entre passado e presente, feito principalmente através da narrativa. A função de trazer uma consciência histórica para a sala de aula vem da didática da História, que deve utilizar os meios mais próximos da socialização com o estudante. Mesmo assim, precisamos aprofundar a pesquisa, pois o tempo disponibilizado não permitiu perceber as mudanças nos sujeitos pesquisados. Bergmann (1990, p. 34) complementa que:

A priori, não sabemos com certeza se um objetivo e as intenções que orientam determinadas investigações são irrelevantes ou levarão a resultados importantes no presente e no futuro. Está incerteza é uma das razões mais importantes para defender a liberdade da ciência e legitimar a exigência da Didática da História [...].

De fato, teremos a certeza sobre a efetividade dos resultados de uma pesquisa quando compararmos os resultados ao longo do tempo. Se obtivemos êxito na construção de uma didática da História, como explica Bergmann (1990), este não terá como ser mostrado de forma breve, pois isso só será visto no futuro. Por isso, nesta seção, analisamos o questionário da Professora e dos alunos da turma de Edificações a partir dos dados coletados. Logo depois, construímos um caderno interativo, que detalha a mediação de uma didática da História, por meio da exibição de filmes e séries, para a construção de uma consciência histórica.

A presente pesquisa permitiu perceber algumas limitações, entre elas a disponibilidade de tempo para encontros/laboratórios. Os estudantes também identificaram essas mesmas limitações, considerando que eles possuem horários integrados (manhã e tarde). Entretanto, mesmo diante dessas limitações, esta pesquisa permitiu indicar alguns avanços para a comunidade científica: a Professora de História ampliou o seu conhecimento historiográfico com os conceitos de consciência histórica e didática da História e, a partir deles, incorporou a exibição de filmes e séries nas aulas de História.

Ademais, o produto construído nesta dissertação, fruto da experiência com a Professora de História e com os alunos, traz uma contribuição para o acervo didático da escola e para a Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa no âmbito do ensino de História tem a capacidade de trazer uma reflexão sobre a prática do professor em sala de aula, fazendo com que ele se reconheça tanto como docente quanto como historiador. Ambas as funções (professor e historiador), além do objetivo de manter o passado vivo, pretendem que a sociedade reflita sobre passado, presente e futuro. Essa reflexão entre os três tempos nos leva ao conhecimento teórico proposto nesta dissertação, que inclui a consciência histórica e a didática da História, responsáveis por traçar uma relação do sujeito histórico com o seu passado, presente e futuro.

A base teórica sobre consciência histórica e didática da História vem sendo discutida pelo historiador Jorn Rüsen. Em seu livro *Razão histórica*, Rüsen (2010) indica que a didática da História é a união do método científico e da experiência com o tempo histórico, cujo campo de aplicação é a escola. Esse processo acontece a partir de um trabalho conjunto entre professor e aluno. Já a consciência histórica serve como uma orientação do tempo histórico, que precisa ser acessado pelo passado. Isso pode acontecer através das fontes históricas.

Dentre as várias fontes históricas pelas quais acessamos o passado, podemos citar: documentos oficiais, livros, cartas, músicas, fotografias e filmes. Os filmes são narrativas imagéticas que trazem uma mensagem. Os filmes podem se utilizar de importantes canais de comunicação, como a imagem e a escrita. A imagem é algo novo no universo do historiador, pois, por muito tempo, a escrita da História era construída por meio das palavras.

O professor de História também constrói a sua didática tendo a palavra escrita como meio de ensinar o conhecimento histórico. Contudo, em uma sociedade da imagem, onde boa parte das nossas comunicações passa pelas redes sociais, as quais são permeadas de imagens, é preciso rever o modo como apresentamos os conteúdos históricos em sala de aula.

Para o cinema, a imagem é fundamental, pois ela contém os seus próprios códigos para transmitir uma mensagem ao seu espectador. Esses códigos compõem a linguagem cinematográfica, que rege os filmes. Podemos citar diversos códigos utilizados no cinema, como roteiro, luzes, cores. Acreditamos que o domínio da linguagem cinematográfica pode proporcionar tanto ao professor quanto ao aluno um domínio da narrativa fílmica.

Na perspectiva da didática da História, o professor de História que entrelaça conhecimento científico e saber histórico do estudante estrutura uma ponte entre os filmes e séries que são consumidos pelos alunos por meio de uma leitura da linguagem cinematográfica.

Desse modo, é possível desenvolver uma pesquisa em Educação que envolva o uso de filmes e séries em sala de aula.

Nesta dissertação analisamos como os filmes e séries de temática histórica estão sendo trabalhados em aulas de História. O campo de atuação foi o Instituto Federal do Maranhão, campus Monte Castelo. Tivemos uma amostra formada pela Professora de História e pelos alunos do primeiro ano da turma de Edificações. Os participantes da pesquisa auxiliaram a elaboração de um caderno interativo com sugestões sobre o uso de filmes e séries em aulas de História.

A partir desse processo, identificamos a compreensão sobre o ensino de História, baseada metodologicamente na utilização de filmes e séries pela Professora de História; analisamos o modo como foi contemplado o uso de filmes e séries em aulas de História. Todos os envolvidos trabalharam de forma conjunta, sem mostrar resistência em torno da aplicação do produto, trazendo informações importantes para os avanços da pesquisa sobre filmes e séries em sala de aula.

Dentre as atividades propostas, realizamos oficinas/laboratórios com a professora; discussão sobre os conteúdos inseridos no contexto da produção de uma didática da História e consciência histórica; seleção e uso de filmes e séries em aulas de História; aplicação, por meio de um caderno interativo, de condutas técnicas sobre o uso de filmes e séries em aulas de História.

No caderno interativo discutimos sobre a linguagem cinematográfica, que corresponde aos códigos que os filmes e séries utilizam para a construção de uma narrativa. O conceito de narrativa para a consciência histórica foi importante, pois é ela quem aproxima o sujeito histórico da sua experiência com o conhecimento histórico, trazendo uma orientação temporal. Para traçar uma aproximação entre o conceito de narrativa e o filme exibido, aplicamos um jogo de cartas para que o aluno se sentisse mais próximo dessa narrativa histórica e pudesse compartilhá-la com os outros colegas em sala de aula.

Nesse percurso foram identificadas contribuições significativas para uma melhor didática na exibição de filmes e séries em sala de aula. O caderno interativo trouxe para os alunos e para a Professora um novo olhar sobre o conhecimento histórico, considerando o uso de filmes e séries em aulas de História.

Uma sugestão para as próximas pesquisas no âmbito do ensino de História é o acompanhamento da aplicação da linguagem cinematográfica em sala de aula a partir da perspectiva de mudança de visão dos alunos sobre a sua própria história. Outra sugestão é o



domínio da linguagem fílmica pelo aluno através da produção de seus próprios filmes e séries sobre conhecimento histórico.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Edna Maria Coimbra de. **A assistência ao estudante no contexto da expansão da educação profissional e tecnológica no Maranhão: avaliação do processo de implementação**. 2012. 197 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.
- ADORO CINEMA. Deuses do Egito: sinopses e detalhes. [S.l.], 25 fev. 2016. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-207730/>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- AGUIAR, Joana Guilares de; CORREIA, Paulo Rogério M. Como fazer bons mapas conceituais? Estabelecendo parâmetros de referências e propondo atividades de treinamento. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n. 2, p. 141-157, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4265>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**, São Paulo: Musa, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2005. p. 55-67.
- ANTONIO, Edson; ZALLA, Jocelito (orgs.). Jogos e ensino de história. *In*: Marcello GIACOMONI, Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.
- BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, Lawrence. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991
- BAROM, Wilian Carlos Ciprian. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 223-246, 2015.

BARROS, José D'Assunção. A nova história cultural: considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 16, p. 38-63, jan./jun. 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BENARDET, Jean Claude. **Historiografia clássica do cinema brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENTIVOGLIO, Júlio. História e hermenêutica: a compreensão como um fundamento do método histórico: percursos em Droysen, Dilthey, Langlois e Seignobos. **Revista OPSIS**, Catalão, v. 7, n. 9, p. 67-80, jul./dez. 2007.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: UNESP, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL é 2º em ranking de países que passam mais tempo em redes sociais. **BBC News Brasil**, São Paulo, 6 set. 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/09/brasil-e-2-em-ranking-de-paises-que-passam-mais-tempo-em-redes-sociais.html>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 2 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história, geografia. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. O brincar e a suas teorias. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A criança e a cultura lúdica**. São Paulo: Pioneira, 2002.

BURKE, Peter. **Escrita da história**: novas perspectivas. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2017.

CAIMI, Flavia Eloisa Fontes. Históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento escolar? **Revista do Programa de Pós-Graduação em História**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, 2005.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Progressão do conhecimento histórico entre o ensino fundamental e o ensino médio: um olhar sobre o livro didático. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 39, p. 483-495, 2017. Suplemento. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29864>. Acesso em: 2 ago. 2018.

CARVALHO, Leandro. Labirinto do minotauro. *In*: ALUNOS ON LINE. **História**. Goiânia, 2020. Disponível em: <https://alunosonline.uol.com.br/historia/labirinto-minotauro.html>. Acesso em: 14 jul. 2020.

CARVALHO, Tamires Pereira. **Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto educação inclusiva realizada no período de 2000 a 2015**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CERQUEIRA, Jean Fábio; AGUIAR, Sonia. Comunicação Ambiental no Cinema de Animação: uma análise da representação da natureza no longa-metragem “Rio”. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 34., 2011, Recife. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Intercom, 2011. p. 1-15.

CERRI, Luis Fernando Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-81, jan./abr. 2011.

CERRI, Luis Fernando. Didática da história: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380>. Acesso em: 2 ago. 2018.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. São Paulo: Bertrand, 2002.

CHIMAMANDA Adichie: o perigo de uma única história. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (19 min 16 seg). Publicado pelo canal TED. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilde. **A leitura de imagens na pesquisa social**: história, comunicação e educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COMO cenários ajudam a contar histórias. [S.l.: s.n.], 2016. 1 vídeo (9 min 51 seg). Publicado pelo canal EntrePlanos; Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=arhxtptdrqg>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. O que quer um currículo? *In*: CORAZZA, Sandra. **Pesquisas pós-criticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-21.

DANIEL 7. *In*: BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução João Ferreira de Almeida. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? *In*: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-153.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: a imagem-movimento**. São Paulo: Editora 34, 2018.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. São Paulo: Papirus, 2006a.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2006b.

DEUSES do Egito. Direção: Alex Proyas. Elenco: Gerard Butler, Nikolaj Coster Waldau, Brenton Thwaites, Élodie Yung, Courtney Eaton. [S.l.]: Summit Entertainment, 2016.

DIAS, Silva David; SEGADILHA, Delcineide Maria Ferreira. Cinema na sala de aula: uma pesquisa sobre o audiovisual nas aulas de história. *In*: REUNIÕES REGIONAIS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018, Rio de Janeiro. **Comunicações orais** [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2018. Disponível em: [http://epen2018.anped.org.br/files/comunicacoes\\_orais.pdf](http://epen2018.anped.org.br/files/comunicacoes_orais.pdf). Acesso em: 27 nov. 2018.

DROYSEN, Johann. **Alexandre: o grande**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERNANDEZ, Alexandre V.; SAYÃO, Deborah T.; PINTO, Fábio M. (orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

FERREIRA, Gonçalo Costa. Redes Sociais de Informação: uma história e um estudo de caso. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 208-231, jul./set. 2011.

FERRO, Marc. O filme, uma contra-análise da sociedade? *In*: FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. p. 79-115.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00019.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra R. Iconoclash: reflexões sobre cultura visual e pesquisa em Educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 423-432, set./dez. 2014. Disponível: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18151>. Acesso em: 11 jul. 2019.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade média: nascimento do ocidente**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GADAMAR, Hans-Georg. **Verdade e método**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. Injuí: Unijui, 2003.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIACOMONI, Marcelo Paniz. Jogos e ensino de história. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Construindo jogos para o ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

GOMES, Fábio Cantizani. Direito à memória e à verdade e a alteração de nomes de logradouros públicos que homenageiam representantes da ditadura militar. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Franca**, Franca, v. 12, n. 1, p. 89-116, jul. 2017.

GORE, Jennifer M. Foucault e a educação: fascinantes desafios. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos de foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUIMARÃES, Fonseca. **Didática e prática de ensino de história: como nos tornamos professores de história: formação inicial e continuada**. São Paulo: Papirus, 2011.

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo, Ática, 2012.

HERNÁNDEZ, Salvador Figueroa *et al.* Corrientes historiográficas através del tiempo, una perspectiva de interpretar las diferentes formas de la historia. **Uno Sapiens Boletín Científico**

**de la Escuela Preparatoria**, Pachuca de Soto, v. 1, n. 2, p. 1-5, 2019. Disponível em: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa1/article/view/3655>. Acesso em: 10 dez. 2019.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008. v. 1.

IMBERNÓN, Francesc. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBROISI, Margaret. Edward Hopper. *In*: HISTÓRIA DAS ARTES. **Prazer em conhecer**. [S.l.], 2018. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/wp-content/cache/all/prazer-em-conhecer/edward-hopper/index.html>. Acesso em: 27 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. Assessoria de Comunicação. **Enem**: IFMA lidera ranking entre escolas públicas do Maranhão. São Luís, 26 jun. 2019. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/2019/06/26/enem-ifma-lidera-ranking-entre-escolas-publicas-do-maranhao/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro e passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução Wilma Patrícia Maas; Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; Rio de Janeiro: PUC, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**: documento/monumento. Campinas: Unicamp, 2013.

LEITE, Augusto. A apresentação histórica como método historiográfico de Walter Benjamin. **Revista Teoria da História**, Goiânia, v. 15, n. 8, p. 104-126, abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/41048>. Acesso: 6 jul. 2019.

LEITE, Eudes Fernando; BENFICA, Tiago Alinor Hoissa. Consciência histórica e representações: aproximações e afastamentos teóricos sobre a narrativa histórica e sua instrumentalização. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 75-86, jan./jun. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga (coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MANDARINO, Claudio Marques. Juventude e Religião: cenários no âmbito do lazer. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, n. 3, p. 161-177, 2005.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer**: uma introdução. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2018.

MARIAS, Julian. **História da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DPA, 2003. p. 33-48.

MELO, Victor Andrade de; ALVES JÚNIOR, Edmundo de Drummond. **Introdução ao lazer**. São Paulo: Manole, 2003.

METZ, Christian. **Linguagem e cinema**. Tradução Marilda Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MODRO, Nielson Ribeiro. **Cineducação 2**: usando o cinema na sala de aula. Joinville: Univille, 2006.

MORAN, José Manuel. Desafios da televisão e do vídeo à escola. *In*: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de Comunicação e Artes. **Textos**. São Paulo, 2002. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_eduacacao/desafio.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/desafio.pdf). Acesso em: 10 maio 2019.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

NETTO, Paulo Roberto. Boato falso diz que projeto de lei na Câmara que “legalizar o incesto”. **Estadão**, São Paulo, 20 ago. 2019. Política. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/boato-falso-diz-que-projeto-de-lei-na-camara-quer-legalizar-o-incesto/>. Acesso em: 16 nov. 2019.

NICOLAZZI, Fernando. Uma teoria da história: Paul Ricoeur e a hermenêutica do discurso historiográfico. **História em Revista**, Pelotas, v. 9, p. 1-16, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/HistRev/article/viewFile/11706/7493>. Acesso em: 11 jun. 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida**. Tradução André Luís Mota Itaparica. São Paulo: Hedra, 2017.



OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim; LIMA, E. P. S.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática da história na perspectiva da práxis: a relação entre cultura e consciência histórica em uma pesquisa colaborativa no IFPR.** Brasília, DF: Editora da IFB, 2017.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização.** 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

PARRA, Nélio. **Técnicas audiovisuais na educação.** São Paulo: Pioneira, 1985.

PERCY Jackson e o Ladrão de Raios. Direção: Chis Columbus. Intérpretes: Logan Lerman, Alexandra Daddario, Brandon T. Jackson, Jake Abel, Kevin McKidd. [S. l.]: Fox Filme, 2010. (1h 56 min).

PEREIRA, Sueli Borges. **O currículo como percurso de reconhecimento e identidade negra: políticas e práticas curriculares no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA); Campus Monte Castelo.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIORE, Mary del. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In:* FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradição.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, José Carlos. **Nouvelle histoire e o tempo histórico: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel.** 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Campinas: Papyrus, 1994.

ROCHA, Ana Regina Cavalcanti da. **Qualidade de software.** São Paulo: Prentice Hall, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 7-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. **História viva.** 22. ed. Brasília: Editora da UNB, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica.** 2. ed. Brasília, DF: Editora da UNB, 2010.

SÁ, Olga de. “Que é, pois, o tempo?” (Santo Agostinho). **Revista Kaliope**, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 100-107, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/kaliope/article/view/7889>. Acesso em: 11 ago. 2019.

SABADIN, Celso. **A história do cinema para quem tem pressa**. Rio de Janeiro: Valentina, 2018.

SADD, Rafael. **Didática da história e educação histórica**. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (1h 6 min). Publicado pelo canal LEHIF Goiás. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nBG8bTtXdzU&t=2s>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SADDI, Rafael. Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil. **Opsis**, Catalão, v. 14, n. 2, p. 133-147, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/Opsis/article/view/30835/18301>. Acesso em: 1º jul. 2019.

SADDI, Rafael. O Estado de Suspensão na aprendizagem histórica: a força estética do conhecimento histórico na instauração de um momento sublime de consciência histórica **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 113-130, 2016.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952. **História**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 126-143, ago./dez. 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Dossiê: Sentido e Relevância da História no Mundo Contemporâneo**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 35-53, mar./abr. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Perspectivas da didática na educação histórica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-2575.pdf>. Acesso em: 11 maio 2019.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCRIPT to screen: the dark knight joker interrogation scene 4k. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal MovieMonks. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rqQdEh0hUsc>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SEBASTIANI, Breno Battistin. Ficção e verdade em Heródoto e Tucídides. **Ágora: Estudos Clássicos em Debate**, Aveiro, v. 20, p. 53-74, 2018.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. **Revista História Unicruz**, Cruz Alta, v. 2, p. 18-23, 2001.

SELMA: uma marca para liberdade. Direção: Ava Duvernay. Intérpretes: David Oyelowo, Tom Wilkinson, Carmen Ejogo, Tim Roth, Oprah Winfrey. [S. l.]: Disney/Buena Vista, 2015.

SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. **Cinema e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015.

SILVA, Rogerio Forastieri da. **História e historiografia**: capítulos para uma história das historiografias. Bauru: Edusc, 2001.

SOBANSKI, Adriane de Quadros; SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. Formação dos professores de história: educação histórica, pesquisa produção de conhecimento. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anpuh, 2015. Disponível em: [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428080539\\_ARQUIVO\\_ANPUH2015.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428080539_ARQUIVO_ANPUH2015.pdf) f. Acesso em: 6 jul. 2019.

SOUZA, Éder Cristiano de. **Cinema e educação histórica**: jovens e sua relação com a história em filmes. 2014. 358 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

STAR Wars: rimas de trilogía original y precuelas. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (1 min 51 seg). Publicado pelo canal Legend Cat. Disponível em: Star Wars: Rimas de Trilogía Original y Precuelas. Acesso em: 20 jan. 2020.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

THIEL, Grace Cristiane; THIEL, Janice Cristiane. **Movie takes**: a magia do cinema na sala de aula. Curitiba: Aymar, 2009.

UMA HISTÓRIA de amor e fúria. Direção: Luiz Bolognesi. Intérpretes: Selton Mello, Camila Pitanga, Rodrigo Santoro, Bemvindo Sequeira, Paulo Goulart. [S. l.]: GA&A, 2013.

UVINHA, Ricardo Ricci. **Lazer no Brasil**: grupos de pesquisa e associações temáticas. São Paulo: Edições Sesc SP, 2018.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Tradução Guacira Lopes Louro. Petrópolis: Vozes, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. São Paulo: Papius, 2015.

VIANA, Nildo. **Cinema e mensagem**: análise e assimilação. Porto Alegre: Asterisco, 2012.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA PROFESSOR



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

**Caro/a, Professor/a!**

Sou David Silva Dias, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão e, necessitando de dados para subsidiar dissertação de mestrado, solicito a gentileza de colaborar no preenchimento deste questionário. Sua participação é de suma importância para a elaboração da Pesquisa, cujo tema é: **FILMES E SÉRIES COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA HISTÓRIA**: um estudo no Instituto Federal do Maranhão.

Dessa forma, entendo que o senhor/a, ao responder este questionário, estará contribuindo significativamente para a realização deste trabalho. Obrigado!

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F Estado Civil: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo leciona a disciplina História? \_\_\_\_\_

Possui Pós-Graduação? \_\_\_\_\_

Em caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_

### QUESTÕES

1) Em torno de quantas vezes você passa filmes durante o ano letivo? \_\_\_\_\_

2) Quais tipos de filmes você geralmente utiliza em sala de aula?

( ) documentários; ( ) aventuras; ( ) bibliográficos; ( ) históricos

- 3) Você utiliza os filmes como abertura de alguma temática da história?  
Sempre ( ) às vezes ( ) nunca( )
- 4) Já utilizou alguma série para exibir em sala de aula?  
Sempre ( ) às vezes ( ) nunca( )
- 5) Você passa o filme completo na sala de aula?  
Sempre ( ) às vezes ( ) nunca( )
- 6) Você utiliza outra ferramenta tecnológica para complementar a exibição dos filmes?  
Sempre ( ) às vezes ( ) nunca( )
- 7) Você repete filmes durante ano letivo?  
Sempre ( ) às vezes ( ) nunca( )
- 8) Você verifica o ano de produção dos filmes?  
Sempre ( ) às vezes ( ) nunca( )
- 9) Já passou filmes brasileiros?  
Sempre ( ) às vezes ( ) nunca ( )
- 10) Já fez algum curso relacionado à edição ou técnicas de filmagens?  
Sempre ( ) às vezes ( ) nunca ( )
- 11) Já utilizou alguma plataforma de vídeos na sala de aula?  
( ) Youtube ( ) Netflix ( ) Mecflix
- 12) Quais as dificuldades na exibição dos filmes?  
Quais as maiores dificuldades que vc tem sentido p a exibição de filmes em sala de aula?  
\_\_\_\_\_
- 13) Teve algum assunto que você quis exibir com um filme, mas não encontrou?  
Qual(is)?\_\_\_\_\_
- 14) Depois da exibição do filme fez alguma atividade complementar?  
Depois da exibição de filmes, costuma fazer alguma atividade complementar? Em caso afirmativo, qual(is)?\_\_\_\_\_
- 15) Quais estratégias e metodologias para usar os filmes na sala de aula?  
Quais estratégias e metodologias você utiliza p passar filmes em sala de aula?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 15) Você leu algum livro, artigo, ou trabalho acadêmico sobre como utilizar filmes em sala de aula?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

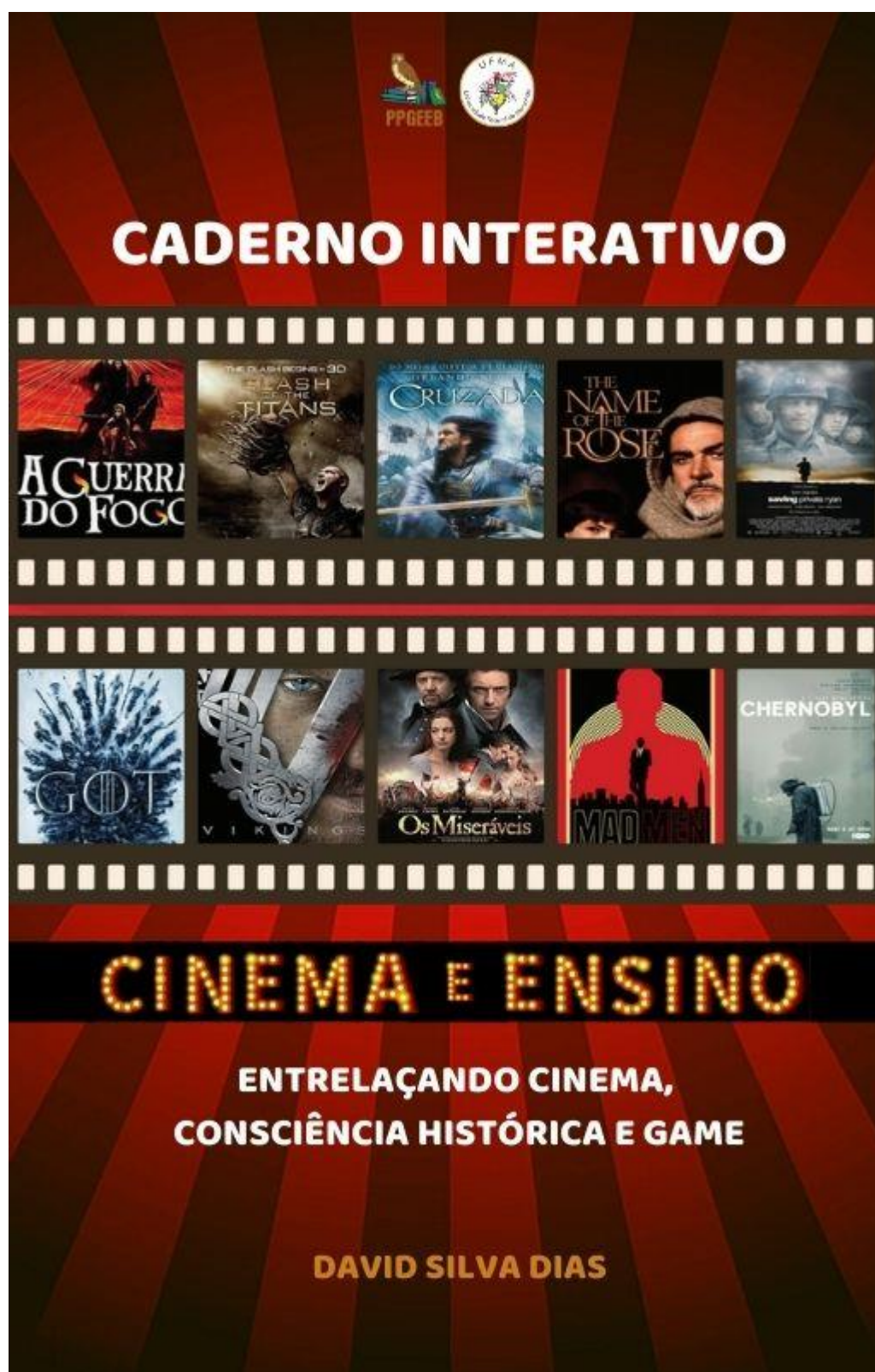
- 16) As questões sociais e culturais dos alunos são pontos relevantes na apresentação de um filme? Por quê?
- 17) Quais recursos metodológicos vc gostaria de ter ao alcance para facilitar o uso de filmes e séries em sala de aula?

---

---



## APÊNDICE B – PRODUTO DA PESQUISA









## SOBRE ESTE CADERNO INTERATIVO

Este caderno pretende dar sugestões ao professor/a sobre o planejamento da sua aula, considerando o uso de filmes e séries em sala de aula. O caderno nasce da necessidade de aproveitar, da melhor forma, o que filmes e séries podem oferecer ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Os filmes e séries estão presentes em nossa cultura, principalmente por ter um importante código de comunicação, que é a imagem. A sala de aula precisa ser encontro cultural e o professor/a um construtor e mediador do conhecimento produzido.

No primeiro capítulo, intitulado **HISTÓRIA, PRESENTE E FUTURO**, discutimos as ideias em torno da História, sua importância para a sociedade e o seu modo de ensino dentro da escola.

O segundo capítulo começa com a indagação **O QUE É FILME?** Esse capítulo explica como é a estrutura narrativa de um filme.

O capítulo terceiro trata sobre **O QUE É UMA SÉRIE?** Hoje, as séries adentram a cultura da população mais jovem, por isso, ressaltamos as diferenças entre uma série e um filme. No quarto capítulo, **UMA TEORIA SOBRE O FILME**, trazemos conceitos de consciência histórica, didática da História e conhecimento histórico, os quais vão ser a base teórica para o trabalho com a exibição de filmes e séries.

No quinto capítulo, intitulado **LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA**, mostramos os códigos que constroem os filmes e séries. O sexto capítulo é crucial para este caderno interativo, pois com o título **TRABALHO COM FILMES E SÉRIES EM SALA DE AULA**, ele trata sobre o modo de trabalho com filmes e séries em sala de aula. No final desse capítulo, é anexado um **CATÁLOGO DE FILMES E SÉRIES**, composto por uma lista de filmes e séries que podem ser trabalhos em sala de aula pelo professor/a.

Por fim, o oitavo e último capítulo, **JOGO PARA O FILME**, detalha a proposta de um jogo para ser aplicado em sala de aula após a exibição de um filme/série.





## APRESENTAÇÃO

O presente caderno é fruto de uma experiência em sala de aula e da crença na potencialidade do cinema como recurso pedagógico. Entretanto, somente a exibição do filme/série em sala de aula não é suficiente. É necessário conhecer a linguagem do cinema, abrir as portas à interpretação dos filmes e séries e explorar todas as possibilidades de construção do conhecimento histórico através do produto audiovisual.


O meu desejo é que este produto contribua para um melhor aproveitamento do recurso audiovisual num processo de aprendizagem significativa. Vamos juntos nesta nova caminhada.





# SUMÁRIO

 <b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
 <b>HISTÓRIA, PRESENTE, FUTURO</b>	<b>13</b>
 <b>O QUE É FILME?</b>	<b>15</b>
 <b>O QUE É UMA SÉRIE?</b>	<b>17</b>
 <b>UMA TEORIA SOBRE O FILME</b>	<b>19</b>
 <b>LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA</b>	<b>21</b>
 <b>EFEITOS ESPECIAIS</b>	<b>29</b>
 <b>COMO TRABALHAR FILMES E SÉRIES NA SALA DE AULA</b>	<b>31</b>
 <b>FICHA DE FILME</b>	<b>32</b>
 <b>ROTEIRO PARA ANÁLISE DE FILME</b>	<b>33</b>
 <b>CATÁLOGO DE FILMES E SÉRIES</b>	<b>34</b>
 <b>SOBRE O JOGO</b>	<b>38</b>
 <b>CONCLUSÃO</b>	<b>44</b>
 <b>REFERÊNCIAS</b>	<b>47</b>



**"- Eu vejo gente morta.  
- Com que frequência?  
- O tempo todo!"**

O Sexto Sentido (1999)

Curiosidade: assim que o personagem de Haley Joel Osment diz a frase, a câmera corta para Bruce Willis, dando um spoiler do que viria pela frente. Só que o público obviamente não percebeu.

# INTRODUÇÃO



## Cinema na sala de aula

O cinema é uma arte que surgiu no século XIX e tornou-se o símbolo da indústria de massa, principalmente por estar imerso em um momento histórico de desenvolvimento tecnológico, segundo Sabadin (2018). Mas o que torna o cinema uma tão arte peculiar? Podemos dar dois motivos para responder a essa pergunta: a imagem em movimento e a reprodução da fala.

Hoje, o cinema traz grandes possibilidades de entretenimento por meio das mais variadas temáticas: momentos históricos, biografia, documentários etc. A expressão artística apresentada pelo cinema expande-se para outras partes da vida social do indivíduo, como a religiosa, cultural e escolar.

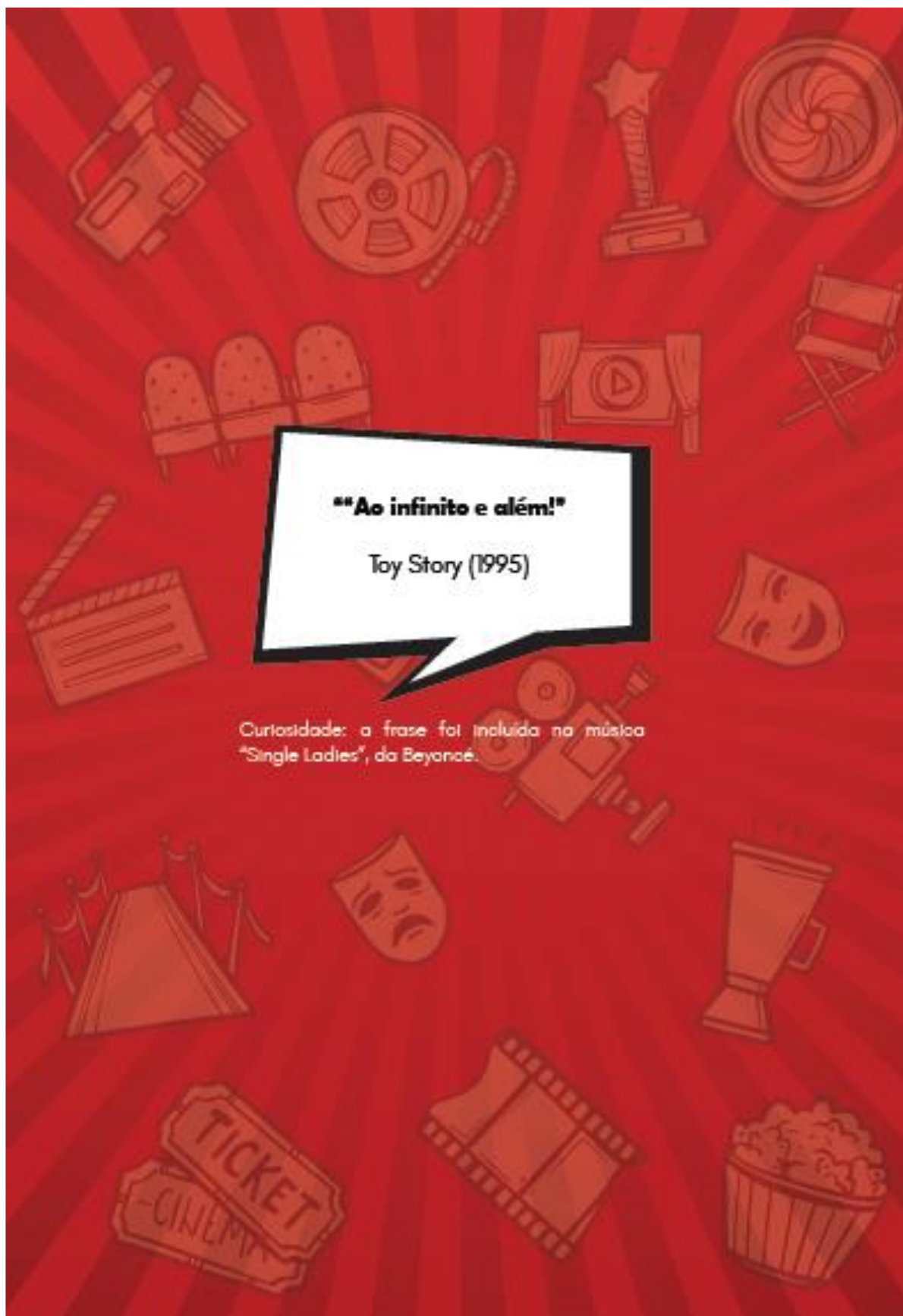
A sala de aula, por exemplo, não está longe da arte cinematográfica, pois os estudantes estão inseridos nessa tela cultural. A capacidade de atrair o público jovem trouxe um importante aliado na construção do aprendizado, que são as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), principalmente nos dias de hoje, em que a população tem acesso a filmes e séries pelo smartphone.

A experiência com filmes na escola não é exclusiva do século XXI. Alguns estudiosos como Marcos Napolitano (1962-?) e Rosália Duarte (1970-?) já referiam sobre a possibilidade de o cinema servir como recurso pedagógico. Celestin Freinet (1896-1966), por outro lado, via as mídias e os filmes como instrumentos de aprendizagem para a sala de aula. Ao longo dos anos, foi preciso que leis fossem criadas para balizar o trabalho da escola com a exibição de filmes.

A Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, prevê a inclusão no universo escolar da possibilidade de exibição de filmes, vejamos: "Parágrafo 8º- A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais" (BRASIL, 2014, não paginado). Nessa lei, relativamente nova, já é possível ver a obrigatoriedade dos filmes em sala de aula, mesmo que de forma superficial, sem a visibilidade necessária a esse instrumento. Pela lei, torna-se obrigatório o uso de filmes nacionais no currículo nacional, mas não são dadas orientações e nem parâmetros referenciais para o professor da Educação Básica.

Nós, professores, ao buscarmos nas leis uma orientação para o cinema em sala de aula temos dificuldade sobre como proceder. Não há um guia ou uma plataforma que nos oriente, com indicações sobre a melhor forma de exibir um filme em sala de aula. Por mais que a universalidade esteja produzindo material e que essa discussão circule em algumas áreas do conhecimento, o acesso à orientação sobre a exibição de filmes em sala de aula ainda é algo restrito à livros e artigos, muitas vezes desatualizados ou com uma abordagem superficial sobre o assunto.

Ao trazer a proposta deste Caderno Interativo, temos como objetivo propor uma alternativa para o/a professor (a) que utiliza filmes e séries em sala de aula. Este caderno pretende selecionar e descobrir o filme, priorizando a sua própria linguagem e apropriando-se da melhor que esse recurso pode oferecer.



## HISTÓRIA, PRESENTE FUTURO

A História sempre é lembrada como uma ciência que estuda o passado. O debate entre historiadores (Cardoso e Mauad, Burke) sobre a função da História na sociedade é importante, mas precisamos aprofundar esse exercício do historiador e entender que a História enquanto ciência também investiga o presente. Sem dúvidas, a História tem a capacidade de analisar o presente e construir o futuro.

Analisar o presente exige uma conversa entre conhecimento do cotidiano e saber científico. Desenvolver esse diálogo deve fazer parte da pesquisa do historiador, pois esse saber precisa chegar à sociedade, já que é ela quem constrói a sua orientação temporal, que envolve interpretação e produção de conhecimento. Esse é um caminho que podemos trilhar para que a História cumpra a sua função social na escola.

A História é abordada em sala de aula de várias formas: seja com a história pessoal dos que vivem no ambiente escolar (professores, estudantes, função administrativa), seja por meio de história formal, que é produzida pelas fontes históricas, fotografias, documentos escritos, testemunhos orais etc. A escola é um ambiente rico de material de pesquisa, onde podemos entrelaçar conhecimento do cotidiano e saber científico.

O professor que sabe lidar com pesquisa e que a inclui no cotidiano dos alunos constrói um projeto de futuro que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Quando o professor/a leva o conhecimento histórico a um estudante e este consegue interpretá-lo, podemos dizer que a semente do conhecimento foi plantada.

Contudo, para que isso aconteça, é preciso conhecer o que esse estudante gosta, qual a sua construção de mundo. Acreditamos que um dos meios para se alcançar essa relação em sala de aula, aproximando-se desse tipo de construção do conhecimento histórico, é através do uso de filmes e séries.

Filmes e séries são artefatos culturais, os quais são construídos pela indústria cultural e atendem a um público consumidor. Por isso, neste caderno Interativo, sugerimos formas de exploração dos filmes e séries em sala de aula. A seguir, começamos pela discussão "O QUE É UM FILME?".



# O QUE É FILME?

O **filme** é uma narrativa imagética, que segue uma lógica e contém suas próprias técnicas, linguagem que vamos explorar neste caderno. Audiovisual, película, sétima arte, entre outras nomenclaturas, o filme também pode adquirir várias formas e servir de argumento para textos literários, testemunhos e diversas formas de expressão artística. Além disso, pode abordar uma variedade de temáticas que, com o passar do tempo, ganham novas narrativas e a hibridização de gêneros, como adaptações literárias, ficção autoral, animação, documentário.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de filmes que se tornaram conhecidos do grande público e que podem ser agrupados a partir dos gêneros cinematográficos:

## Exemplos de adaptação literária

Harry Potter (2001); Memórias Póstumas de Brás Cubas (2001); Expresso para o oriente (2017); O Senhor dos Anéis: Sociedade do Anel (2002)

## Ficção autoral

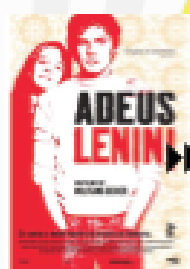
Matrix (1999), Clube da Luta (1999), Star Wars: Uma nova esperança (1977)

## Documentário

Fahrenheit, 11 de setembro (2004); Uma verdade inconveniente (2006); Ilha das Flores (1989)

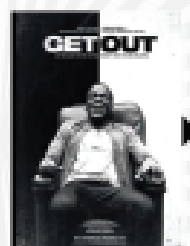
Os gêneros dos filmes e séries são: terror, aventura, comédia, suspense.

## ADEUS LENIN



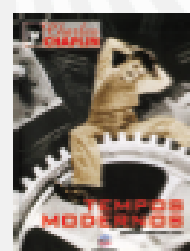
**Adeus Lenin (2003)** é um filme que se passa logo depois da queda do muro de Berlim, em 1989, quando o protagonista da imagem teve sua mãe hospitalizada antes da queda do muro. Depois de anos desacostumada, a mesma desperta com a sociedade alemã modificada. Para ela não viver novamente o mesmo problema, a filha tenta reconstruir todos os hábitos da Alemanha antes da queda do muro. Esse filme envolve comédia e aventura.

## CORRA!



O filme ao lado se chama **Get out (2017)**, com o título Corra para o português do Brasil. Foi indicado e ganhador do Oscar em 2018. O filme trata sobre a vida de um rapaz negro que se envolve com uma moça branca. Os dois decidem visitar os pais da garota e é nesse contexto que o filme se desenrola. Algumas coisas estranhas começam a acontecer na casa quando os familiares da moça branca chegam na casa. Quanto ao gênero, o filme é classificado como terror e suspense.


## TEMPOS MODERNOS



**Charlie Chaplin: Em Tempos modernos (1936)** mostra o dia a dia em uma fábrica e a modo de produção de uma indústria. O protagonista, que aparece na imagem acima, enfrenta várias dificuldades quando não consegue seguir o processo industrial da fábrica. O filme é classificado como comédia.

Vemos aqui três exemplos de filmes que abordam temáticas diferentes. A construção do filme vai depender da sua finalidade: fazer uma reflexão sobre a sociedade, provocar risos, reconstruir algum evento do passado.

Você, professor(a), também deve refletir sobre a finalidade da exibição de um filme ou série em sala de aula. Antes de exibí-lo, é fundamental dialogar sobre seus objetivos com a turma.



**"Mantenha seus  
amigos próximos,  
mas seus inimigos  
mais próximos ainda."**

O Poderoso Chefão  
Parte II (1974)

Curiosidade: ainda que a autoria dessa frase seja duvidosa, podendo ser tanto um provérbio árabe quanto escrita por Maquiavel, foi com o filme de Francis Ford Coppola que ela se popularizou.



## O QUE É UMA SÉRIE?

Uma série é uma narrativa imagética e tem muitas semelhanças com a linguagem do cinema. A diferença é que a narrativa está dividida em capítulos, com criação de um elo entre as histórias.

O ciclo de cada capítulo constrói uma temporada. Esse tipo de estrutura depende muito de como a história pretende ser trabalhada.

Como exemplo de uma série, destacamos *Black Mirror* (2011-2019), que trata dos benefícios e males da tecnologia para o indivíduo e a sociedade. Cada episódio apresenta uma história e a temporada não tem um número fixo de episódios.

Série pode ser:



ficcional



documentário



histórica

No caso dessa série, cada temática gira em torno de um personagem, como, por exemplo, *Breaking Bad*, ou de vários, como em *Lost*.



THE TUDORS



A série *The Tudors* (2007-2010) conta a vida do rei Henrique VIII, da Inglaterra, que reinou no século XVI. Teve quatro temporadas. No cartaz acima, destaca-se a protagonista, a única que está em pé, acima de todos.

Outra parte que chama atenção é a cruz, que tem a mesma cor vermelha da vestimenta do personagem à direita, o qual aparenta ser um sacerdote ou líder religioso. A série discute a disputa de poder entre religião e política.



CHERNOBYL



A imagem acima é da série *Chernobyl* (2019), que teve uma única temporada no ano de 2019 e trata do desastre nuclear ocorrido no ano de 1986. No cartaz, a cor sombria e a imagem de uma pessoa com roupas de proteção mostram os efeitos da radiação sobre uma população.



## UMA TEORIA SOBRE O FILME

### Qual o propósito de exibir um filme em sala de aula?

A exibição de um filme precisa ter um fundamento pedagógico. Não pode acontecer simplesmente para “passar o tempo” em sala de aula. É muito importante buscar uma base teórica e um roteiro para sua utilização.

No caso específico das aulas de História, a utilização de filmes deve objetivar a construção e o desenvolvimento do conhecimento histórico, incluindo os eventos e períodos históricos. Recomendamos cautela ao selecionar um filme histórico, pois, dependendo de como chega a narrativa, o objetivo proposto pode não ser alcançado. Por isso, indicamos para você, professor/a, a análise do filme antes de exibi-lo em sala de aula. Neste caderno, levamos em conta a consciência histórica a partir do olhar do cineasta sobre os fatos narrados.

A noção de consciência histórica emergiu na Europa, principalmente entre a Alemanha e a Inglaterra na década de sessenta do século XX, devido às lembranças traumáticas de duas guerras mundiais (1914-1918; 1938-1945). Houve uma ruptura da identidade nacional causada pelo pós-guerra e pelo nascimento de um mundo bipolarizado (socialista e capitalista), historiadores como Rüsen, Bergmann, e Kuhn passaram a questionar o papel da disciplina de História nas escolas e na sociedade. Esses autores produziram artigos e livros a respeito da consciência histórica e da didática da História. Um deles, Jan Rüsen, teve algumas das suas obras traduzidas para o português, dentre elas o livro *Razão histórica* (2010), que apresenta conceitos importantes para fundamentar o trabalho com filmes nas aulas de História:



#### conhecimento histórico

é todo conhecimento adquirido pelo seu aluno(a) mesmo antes de chegar à escola e durante todo o seu percurso na vida escolar, por meio de artefatos culturais, como redes sociais, filmes, séries, jogos etc.



#### didática da história: filmes e séries

é o processo pelo qual acontece a construção da consciência histórica, que pode ser trabalhada dentro da sala de aula por você, professor (a). Esse processo acontece por meio do conhecimento que o indivíduo já tem e da experiência que adquire com o tempo.



#### consciência histórica

é o que orienta o aluno no tempo através da História. Nesse caso, o filme serve para o aluno se identificar com o seu tempo e a sua história.

O filme mexe com dois sentidos, audição e visão, os quais acionam sentimentos e memórias. Portanto, há um grande potencial para ser explorado.

O domínio da linguagem cinematográfica e a construção de um jogo a partir dessa linguagem pode favorecer significativamente o processo de construção da consciência histórica.



# LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

## Luz, câmera, ação!

Os filmes e séries, por si sós, são incapazes de garantir o processo de ensino e aprendizagem, por isso, é tão importante aliar o conhecimento técnico da linguagem cinematográfica ao conhecimento pedagógico. Feito isso, você, professor (a), terá uma ferramenta valiosa ao seu dispor.

Estes são alguns procedimentos sugeridos para a utilização de um filme em sala de aula:

**1**  
Assistir ao filme;

**2**  
Estudar o contexto histórico da narrativa, a produção, as vozes presentes nos discursos das personagens, a forma e o conteúdo do filme;

**3**  
Escolher as cenas mais importantes;

**4**  
Apresentar para os alunos o assunto que será estudado (apresentação das sinopses);

**5**  
Discutir o filme com os/as discentes e propor atividades relativas a ele.

## Como estudar um filme

O primeiro passo para estudar a linguagem cinematográfica é ver muitos filmes e séries, de modo a educar seu olhar investigativo.

Outro ponto que pode ajudar nesse processo de estudo é acessar canais no YouTube que fazem críticas de filmes e séries. Geralmente, eles discutem a linguagem cinematográfica e falam sobre as referências daquele filme. Ao final deste caderno Interativo, daremos dicas desses canais dispostos no YouTube.

Essa experiência que será adquirida ao longo do tempo facilitará o poder de interpretação, que também pode ser compartilhado com seus alunos.

Comece o estudo do filme pelo roteiro, pois ele é a camada mais importante da sétima arte. Sem ele, não é possível pensar no processo de criação de um filme.

## ROTEIRO

Para Syd Field, um dos maiores autores sobre como fazer roteiros para filmes, roteiro é uma história contada por meio de imagens, diálogo e descrição, dentro do contexto de uma estrutura dramática.

Há dois tipos de roteiros:

### Roteiro adaptado Roteiro original

O **roteiro adaptado** é a transcrição de uma linguagem que altera o suporte linguístico utilizado para contar uma determinada história (romance, história em quadrinhos, jogos etc.)

**Roteiro original** é fruto de pesquisa, estudos e imaginação do roteirista.

Estes são alguns aspectos fundamentais de um roteiro: **Drama, palavra e ética.**

- 1 **Drama** são as ações, os conflitos do dia a dia.
- 2 **Palavra** é o discurso verbal.
- 3 **Ética** são os aspectos éticos e morais da história, o seu significado, suas nuances, implicações sociais, políticas, culturais, existenciais.

O/A professor/a, após exibir o filme, pode conversar com os seus alunos sobre o roteiro do filme. Se for um roteiro adaptado, pode dialogar com o suporte em que foi baseado o filme ou série.

Após dominar o roteiro, o/a professor/a pode desenvolver vários trabalhos com os alunos, como estudar um roteiro a partir do protagonista ou analisá-lo pelo local onde foi ambientado o filme. Os próprios alunos também podem elaborar um roteiro para criar seu próprio filme. Glauber Rocha, famoso cineasta brasileiro, afirmava que, para fazer cinema, é preciso ter "uma câmera na mão e uma ideia na cabeça". A frase citada mostra a utilidade de uma câmera na criação de filmes, séries e documentários. Hoje, com os smartphones de última geração, todos podem fazer seu próprio filme. Basta dominar a linguagem cinematográfica.

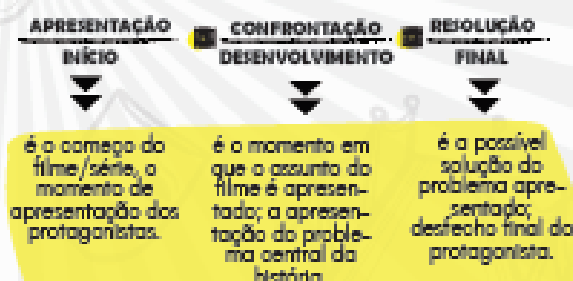
Após todo o processo de pesquisa agora é hora de preparar o filme para ser exibido em sala de aula. Abaixo temos discutir alguns códigos que são utilizados para construções de um filme que são cores, iluminação, rimas visuais, enquadramento, som, flash black e efeitos especiais.

Por exemplo, traçar um paralelo entre um livro e o filme questionando, por exemplo, personagens, ambiente e assunto que está sendo tratado.

Há quatro elementos que auxiliam o estudo de um filme. Além do roteiro, destacam-se: **personagens, ambiente, assunto e mise-en-scène.**

- 1 Os **personagens** para Field (1995) são a "alma" de um roteiro. Saber quem é o protagonista, o antagonista e os personagens secundários é essencial para entender a trama do filme.
- 2 O **assunto** é o que acontece no filme, de que se trata a história.
- 3 O **ambiente** que se passa o filme. Em qual período histórico está passando o filme? Em qual país?
- 4 A **cena** ou **Mise-en-scène** seria colocada na cena. Então tudo que está no campo da visão do espectador como iluminação, cores, atores, objetos.

## ESTRUTURA DA DO ROTEIRO



## Cores e iluminação

O uso das cores não pode ser restrito às aulas das/as docentes de Arte. Qualquer professor (a) pode utilizar o código das cores como ferramenta didática para a sala de aula. As cores no filme são recursos que podem servir para desencadear sensações nos espectadores, como tristeza, alegria, medo.

O diretor do filme tem autonomia para utilizar o artifício das cores nos filmes, geralmente a partir de uma paleta.

Abaixo, podemos ver exemplos da utilização das cores.

O filme ao lado, **Brilho eterno de uma mente sem lembranças** (2004), mostra os dois protagonistas em uma cena romântica. A cor explorada é o vermelho, que está tanto no cabelo da mulher quanto na sua roupa.



Outro exemplo interessante para utilização das cores em um filme é o que acontece em **Harry Potter e as relíquias da morte (parte 2)**, que mostra a mãe do protagonista sendo amparada por outro personagem. A predominância da cor azul e preto remete à tristeza e ao luto.

O professor (a) pode utilizar em sala de aula o código das cores para trabalhar símbolos e eventos históricos, bandeiras dos países. Quando da exibição de um filme/série, a discussão dentro desse viés pode incluir o uso de determinada cor em uma cena ou as relações das cores com a experiência que o estudante teve ao assistir o produto audiovisual.

## Iluminação

É uma componente importante e pouco notada nos filmes, mas que pode fazer uma grande diferença quando explorada.

Há três tipos de luzes: **luz ambiente**, **luz frontal** e **luz lateral**.



▼ A **luz ambiente** é fornecida pelo próprio local onde a gravação é realizada. Em um filme não se utiliza somente a luz natural.

Acima temos o exemplo da luz natural sendo usada em uma mulher sentada contemplando a paisagem sendo iluminada pela luz do sol.



▶▶ A **luz frontal** é uma luz projetada de cima para baixo, geralmente é utilizado pelos diretores para dar um aspecto de dúvida quanto à personalidade do ator iluminado no filme.

você, professor/a, pode fazer uma pesquisa sobre a personalidade de um dos personagens de um filme e explicar o uso da luz no realce dessa característica.



▶▶ A **luz lateral**, por sua vez, é utilizada para diminuir as sombras e dar contorno ao rosto ou ao objeto trabalhado. É utilizada em cenas nas quais o personagem tenha importância na fala ou na apresentação de uma ideia de liderança, confiança.

## 007 SPECTRA

A linguagem cinematográfica tem a capacidade de dialogar de várias formas com o espectador. O diretor, muitas vezes, utiliza as luzes nos filmes para indicar alguma mensagem.

Ao lado, mostraremos um exemplo de utilização das luzes no filme 007 Spectra (2015)



▼ A imagem acima corresponde a uma cena retirada do filme **007 Spectra (2015)**. A cena mostra o agente 007 conversando com uma das personagens do filme. É um exemplo de utilização da luz para destacar o rosto do protagonista, deixando-o mais claro do lado esquerdo e mais escuro do lado direito. Esse tipo de uso da luz sugere que a personagem tem uma personalidade dúbia. Ao longo do filme, vemos que o protagonista (007) toma decisões que põem em dúvida sua ética.



## Rimas visuais

É a repetição de uma cena em um mesmo filme ou a referência a outro filme. Essa repetição gera uma experiência nostálgica para o espectador.

Geralmente, os diretores do filme utilizam as rimas visuais para trazer uma sensação familiar e dar uma ideia de continuidade na narrativa que é contada no filme.

### ME CHAME PELO SEU NOME



A cena do quadro 2 mostra, de forma semelhante, a cena inicial, mas o cenário de fundo, composto por casas, aponta a intimidade de uma relação sólida de amizade.

A cena inicial do quadro 1 apresenta os dois protagonistas do filme dando as mãos, mas utilizando o braço de uma estátua. O cenário é uma imagem ampla de um horizonte, com um mar azul ao fundo, sugerindo um afastamento entre os dois personagens, pois ambos têm idades e personalidade diferentes.

Você pode levar seus alunos a investigar as cenas dos filmes, fazendo uma ligação com a própria narrativa ou com outros filmes e séries. Sobre isso, apresentamos um exemplo abaixo.

### JURASSIC WORLD

O filme Jurassic Park possui duas versões: uma mais recente, de 2015, e outra mais antiga de 1993.

O primeiro quadro mostra o protagonista tocando na cabeça dos dinossauros. O enquadramento é o mesmo utilizado na cena do segundo quadro, que corresponde à versão mais recente, com novos atores.

Na versão de 2015, o protagonista defende um casal, mas, na versão de 1993, vemos o protagonista protegendo duas mulheres.



# LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

## Tipos de enquadramentos

Há várias maneiras de se utilizar as câmeras nos filmes e séries. Tudo depende do modo como o diretor do filme pretende dirigi-lo e da finalidade do filme ou série.

Veremos alguns tipos de enquadramento mais utilizados em filmes e séries: **plano geral**, **plano aberto**, **plano americano**, **plano fechado**, **plano detalhe** e **close up**.

### PLANO GERAL

No plano geral são valorizados a paisagem e o ambiente. Geralmente serve para o espectador conhecer todo o cenário que vai ser explorado no filme.



A imagem ao lado mostra um cenário que parece ser um escritório, pois há móveis como mesa, vaso, computador. Vemos três pessoas: uma mulher na esquadria, um homem no centro da imagem com um livro aberto e uma segunda mulher do lado esquerdo. Essa imagem pode estar retratando uma família conversando ou amigos batendo papo.

### PLANO ABERTO

No plano aberto ocorre uma interação entre as personagens e o ambiente. É possível ver as personagens principais do filme e o ambiente onde estão inseridas.

Na imagem acima, vemos um homem no centro da imagem, lendo um livro próximo do computador. Bem vestido, o homem está em um ambiente que pode ser sua casa ou seu escritório.



### PLANO AMERICANO

O plano americano prioriza o foco na personagem, pois a câmera o mostra do joelho para cima.

Esse plano geralmente é utilizado em filmes de ação e aventura, quando podemos ver a ação das personagens e o uso de alguma arma.



A figura acima representa um filme de faroeste, em que a personagem está em pé com uma arma na mão.

# LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

## Tipos de enquadramentos

### PLANO FECHADO.

O plano fechado mostra a personagem da cabeça aos ombros e cria uma aproximação, uma intimidade com a personagem.



Na imagem ao lado, o cineasta ainda se utiliza da luz, mostrando, de um lado, a face iluminada, e do outro, a face sombria.

### PLANO DETALHE.

O plano detalhe mostra, de forma minuciosa, um objeto ou parte de uma pessoa.

Na imagem acima, o diretor destaca a boca, criando uma ideia de sensualidade.



### PLANO CLOSE.

O plano close-up focaliza o rosto da personagem quando se quer destacar alguma das suas emoções. O cinema alemão, no período expressionista, utilizava bastante essa técnica.

Na imagem ao lado, do filme **2001 - Um Odisseia no Espaço (1968)**, o diretor destaca o rosto do protagonista assustado ao contemplar uma ameaça que se aproxima.

No filme **2001 - uma odisseia no espaço**, o diretor destaca o rosto do protagonista assustado contemplando uma ameaça vindo.



## **Sonoridade em cena.**

Na história do cinema, o som foi um dos últimos elementos a ser colocado no filme, havendo muita resistência por parte dos diretores de cinema.

O som no filme passa pelo mesmo processo de edição que as imagens e pode ter aspecto simbólico. Por exemplo, o silêncio em um filme pode representar a tristeza ou até o luto, dependendo da imagem a que está associado.

Outra forma de expressão do som acontece por meio da música. Muitos filmes que têm seu roteiro baseado em músicas são chamados de musicais.

O som se expressa no filme de três formas: **som direto, efeitos sonoros e trilha sonora.**

### **SOM DIRETO.**

ocorre quando a captação do som é feita diretamente enquanto está sendo produzido o filme;

### **EFEITOS SONOROS.**

são os sons que são colocados depois da gravação completa do filme, como o ranger de uma porta ou um barulho de tiro. Esses sons são criados em um estúdio e depois inseridos no filme;

### **TRILHA SONORA.**

é o fundo musical feito para ser sincronizado com a temática do filme.

## **Flashback.**

É quando o filme mostra uma cena da memória de algum personagem. Geralmente, os flashbacks são em preto e branco, de modo a orientar os espectadores de que se trata de algo do passado.

Às vezes, serve como recurso para explicar a trama ou fazer algum adendo à história.

## EFEITOS ESPECIAIS

Os efeitos especiais surgiram no início da criação do cinema. O homem que é considerado um dos precursores dos efeitos especiais é George Méliès, que se inspirou nas técnicas de ilusionismo para fazer uma narrativa.

Ao longo dos anos, com o desenvolvimento da tecnologia, essa técnica foi se aperfeiçoando e envolve tudo aquilo que não pode ser filmado de forma natural.

Existem dois tipos de efeitos especiais: os plásticos ou práticos, e os digitais.

### **EFETOS PRÁTICOS OU PLÁSTICOS**

Os efeitos plásticos ou práticos são utilizados para a construção de uma atmosfera mais real do filme, já que os digitais, se não forem bem feitos, acabam favorecendo uma experiência desagradável para o espectador.

Por isso, você, professor, deve estar atento a esse quesito para não comprometer a exibição do filme e os defeitos se sobressaírem à narrativa.



Na imagem ao lado temos o exemplo da construção de um efeito plástico ou prático do filme de terror *A hora do pesadelo* (1984). Em alguns filmes, a parte digital corresponde

## EFEITOS ESPECIAIS

### EFEITOS DIGITAIS

São utilizados de forma completa ou parcial no filme, seja na própria filmagem ou inseridos na etapa da pós-produção.

A imagem acima é do filme **Mulher Maravilha** lutando com um antagonista, o homem está vestido com uma roupa que capta movimento do mesmo no fundo verde.



Outro efeito digital está no processo de **rejuvenescimento dos atores**, técnica que tem avançado bastante nos filmes. A imagem abaixo é do filme **O Irlandês** (2019), que traz como protagonista o ator Robert de Niro, cujo rosto foi rejuvenescido digitalmente para contar a história de um mafioso desde a sua juventude até a sua velhice.



O ator Robert de Niro em **O Irlandês** (2019).



O ator Will Smith em **Projeto Gemini** (2020).

Todos os códigos citados acima constroem uma **narrativa imagética**, que se chama **linguagem cinematográfica**. Essa linguagem ajuda a contar a narrativa do filme, que é levada ao espectador. Na sala de aula, esses códigos podem ajudar você, professor/a, a relacionar o conteúdo de História e a mensagem transmitida pelo filme. Em seguida, destacamos o modo como podemos aproveitar esses filmes e séries em aulas de História.

## COMO TRABALHAR FILMES E SÉRIES NA SALA DE AULA

Um ponto importante para a exibição de um filme ou série em sala de aula é que você não precisa exibi-lo por completo. A média de duração de um filme é de 1h30 a 2h, podendo ultrapassar o tempo disponível para a aula.

Para melhorar a exibição do filme ou série, seguem algumas dicas que estão alinhadas às ideias de Leonardo Campos (2017):

- 📺 Observar se o DVD está arranhado ou quebrado;
- 📺 Verificar a estrutura da sala (Muita claridade, suporte elétrico);
- 📺 A TV ou o datashow precisam estar bem centralizados e em uma posição mais alta do que a do espectador.

Uma parte importante do planejamento para a exibição de filmes e séries é a elaboração de um catálogo, composto por uma seleção de obras audiovisuais, a ser seguido durante o mês, podendo, inclusive, ser arquivado no computador. Além disso, conversar com os alunos antes da exibição de um filme ou série é uma ação importante, pois coloca-os como participantes do planejamento da aula. É também fundamental mostrar a sinopse do filme proposto.

Para facilitar a mediação do conhecimento através do uso de filmes e séries em sala de aula, devemos evitar alguns erros que são comuns, muitas vezes pela falta de preparo na formação inicial superior. O resultado disso é uma utilização de forma empírica e sem uma base teórica, desperdiçando a oportunidade de aproveitamento dos filmes.

Segundo Madro (2006), alguns erros são habitualmente cometidos por professores ao trabalhar com a exibição de filmes e séries em sala de aula:

- O uso de filmes como tapa-buraco na ausência de um professor;
- Filmes repetidos;
- Filmes como diversão;
- O excesso do filme em sala de aula;
- O vídeo como substituto das aulas.

Após o estudo da importância do cinema em sala de aula e de algumas ações que evitam as eventualidades durante a exibição de filmes e séries, serão elencadas algumas dicas para melhorar o aproveitamento desse recurso audiovisual.



### FICHA DE FILMES

**nome do filme:** aqui será colocado o nome do filme, animação ou documentário

**temática:** qual o tipo de filme (ação, aventura, comédia, drama)

**sinopse:** resumo do filme

**tempo de duração:** (aqui colocar o tempo de duração, se um recorte ou filme inteiro será exibido)

**objetivo de trabalhar a cena ou filme**

## FICHA DE FILME

A ficha do filme é um recurso que pode facilitar a mediação com os alunos na hora da exibição em sala de aula. Com o apoio da ficha, os alunos podem entender melhor o filme e até explorá-lo em casa, já que passam a conhecer a estrutura superficial da obra audiovisual.

Essa ficha também pode ser trabalhada pelo/a professor/a no seu plano de aula, bem como a criação de um catálogo de filmes, o qual pode ser armazenada em formato físico ou digital.



**nome do filme:** A missão



**temática:** drama

**sinopse:** Rodrigo Mendonça é um mercador de escravos indígenas que, arrependido pelo assassinato de seu irmão, converte-se como missionário jesuíta, numa forma de autopenitência, e passa a ajudar o padre Gabriel, o líder dos catequizadores na América do Sul. Porém, espanhóis e portugueses têm outros planos para aquela região e manda o exército para através da força, retirar os catequizadores que se recusam a abandonar o local.

**tempo de duração:** 30 minutos finais do filme

**objetivo de trabalhar a cena ou filme:** - Discutir a colonização do século XVIII, mostrando a ação dos jesuítas e da coroa ibérica (Portugal e Espanha).

Uma sugestão para você, professor(a), no momento ou após a exibição do filme, é entregar um roteiro de análise do filme, o qual priorize os códigos da linguagem cinematográfica. Ao lado, trazemos um exemplo desse roteiro:



## ROTEIRO PARA ANÁLISE DE FILME

### IDENTIFICAÇÃO:

Aluno(a):  
Disciplina:  
Filme:  
Data:

**1** Faça uma sinopse para você do filme.

**2** Marque o gênero do filme:

História  comédia  ficção  romance  animação  
 drama  suspense  ação  outro  documentário

### 3 LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

Assinale com um **X** as letras **O** (ótimo), **B** (bom), **M** (médio), **F** (fraco), de acordo com o seu julgamento, quanto aos aspectos do filme (se possível, justifique):

Roteiro:  O  B  M  F

Música:  O  B  M  F

Cenários:  O  B  M  F

Efeito especiais:  O  B  M  F

Cores no filme:  O  B  M  F

**4** As ideias que você tinha sobre o Egito mudaram depois que você assistiu ao filme?

**5** Ideia ou mensagem central do filme:

**6** Cena de maior impacto. Justifique:

**7** Relacione as contribuições do filme para a sua formação:

**8** De zero a dez, que nota você daria para o filme? E por quê? Faça sua crítica.

Você pode adaptar o roteiro à necessidade do assunto que será trabalhado em sala de aula. Destacamos também, professor(a), a possibilidade de criar um catálogo de filmes e séries com a turma, o qual poderá ser disponibilizado em um blog ou site. O importante é que a experiência com a turma seja compartilhada no ambiente escolar.

# CATÁLOGO DE FILMES E SÉRIES

## FILMES DA ANTIGUIDADE

Guerra do fogo (1981)  
10.000 a.C (2008)  
Fúria de Tíãs (2010)

## FILMES DA IDADE MÉDIA

Cruzada (2005)  
O Nome da Rosa (1986)  
O Inarível Exército de Brancaleone (1966)  
Coração Valente (1995)  
Joana D'Arc (1999)  
O Sétimo Selo (1957)

## SÉRIES DA IDADE MÉDIA

Império Romano (Netflix)  
(2016)  
Roma (2005)  
Vikings (2013 - 2020)

## FILMES DO RENASCIMENTO

Três motoqueiros (2011)  
Conde de Monte Cristo (2002)  
Dom Quixote (2002)  
Shakespeare Apaixonado (1998)  
Giordano Bruno (1973)  
Perfume: a história de um assassino (2006)

## SÉRIES DO RENASCIMENTO

Borgeas (Netflix) 2011  
Marco Polo (Netflix) 2014  
Luna Negra (Netflix) 2020

## FILMES DA MODERNIDADE

King Kong (2005)  
Tempos Modernos (1936)  
O Grande Truque (2006)  
Do Inferno (2001)

## SÉRIES SOBRE MODERNIDADE

Penny dreadful (2014)  
O Alienista (2018)

## PRIMEIRA GUERRA

Cavalo de guerra (2011)  
1917 (2019)  
Mulher Maravilha (2017)

## IMPÉRIO ROMANO

Asterix e Obelix contra César (1999)  
Gladiator (2000)  
Átila, o Huno (2001)  
Spartacus (2004)

## GRANDES NAVEGAÇÕES

1492 - A Conquista do Paraíso (1992)  
Cristóvão Colombo -  
A Aventura do Descobrimento (1992)


## ABSOLUTISMO

O Homem da Máscara de Ferro (1998)  
Cromwell (1970)


## REFORMA PROTESTANTE

Lutero (2003)


## REVOLUÇÃO FRANCESA

 Danton (1983)  
 Maria Antonieta (2006)  
 Os miseráveis (2012)


## RÚSSIA PRÉ-REVOLUÇÃO E REVOLUÇÃO RUSSA

 Rasputin (1996)  
 O Encouraçado Potenkin (1925)

## GUERRA FRIA

 Dr. Fantástico (1964)  
 Os 15 Dias que Abalaram o Mundo (2000)  
 Boa Noite e Boa Sorte (2005)


## LUTA DOS DIREITOS CIVIS DOS NEGROS

 Mississippi em Chamas (1988)  
 Malcolm X (1992)  
 Infiltrado na Klan (2018)  
 Selma: Uma luta pela igualdade (2014)  
 Moonlight: sob a luz do luar (2017)


## CRÍSE DO SOCIALISMO, FIM DA UNIÃO SOVIÉTICA

 Adeus, Lênin (2004)



## FILMES MARANHENSES

 Lamparina da aurora (2017)  
 A peleja do povo contra o dragão (2019)  
 A ponte (2020)  
 Balada (2020)

## REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

 Tempos Modernos (1936)  
 Germinal (1993)  
 Sherlock Holmes (2009)


## SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E NAZISMO

 O Grande Ditador (1940)  
 A Vida é Bela (1997)  
 Pearl Harbor (2001)  
 A Queda! As últimas horas de Hitler (2004)  
 Cartas de Iwo Jima (2006)  
 O Resgate do Soldado Ryan 


## GUERRA DO VIETNÃ

 Platoon (1986)  
 Apocalypse Now (1979)

## ÁFRICA NO SÉCULO 20

 O Último Rei da Escócia (2006)  
 Diamante de Sangue (2006)  
 Hotel Ruanda (2004)  
 O Jardineiro Fiel (2005)

## FILMES BRASILEIROS

 Deus e o diabo na terra do sol (1964)  
 Central do Brasil (1998)  
 Narradores de Javé (2005)  
 Bacurau (2019)

Essa lista de filmes e séries pode servir como modelo para sua utilização no cotidiano escolar. Você, professor/a, pode criar seu catálogo de filmes e séries para, quando precisar, ser inserido no planejamento escolar. É importante destacar alguns cuidados imprescindíveis com a composição dessa lista, como: cenas de nudez ou sexo explícito, culto à violência, estereótipos de alguma cultura ou etnia e repetição de filmes ou séries. Mesmo que você precise utilizar o mesmo filme, priorize outros recursos para tornar a exibição mais interessante. A seguir, temos algumas dicas.

Essa lista de filmes e séries pode servir como modelo para sua utilização no cotidiano escolar. Você, professor/a, pode criar seu catálogo de filmes e séries para, quando precisar, ser inserido no planejamento escolar. É importante destacar alguns cuidados imprescindíveis com a composição dessa lista, como: cenas de nudez ou sexo explícito, culto à violência, estereótipos de alguma cultura ou etnia e repetição de filmes ou séries. Mesmo que você precise utilizar o mesmo filme, priorize outros recursos para tornar a exibição mais interessante. Abaixo temos algumas dicas.



### ESTRATÉGIAS DE APOIO NA EXIBIÇÃO FILMES E SÉRIES

Além dos filmes e séries, o/a professor(a) pode utilizar alguns aplicativos ou plataformas para melhorar a exploração do cinema em sala de aula. Esses recursos digitais propiciam maior interatividade com o estudante. A seguir, listamos alguns aplicativos que podem auxiliar o trabalho com filmes e séries em sala de aula:

Com esse aplicativo você pode escolher um filme ou série, selecionar uma cena, criar perguntas ou fazer observações sobre ela. Em uma sala virtual, o aluno vai responder às perguntas estruturadas por você, professor(a), que também poderá acompanhar o andamento das respostas. O uso do aplicativo é gratuito e o aluno pode realizar a atividade em casa, ainda com acompanhamento do professor.



1 **Eduzzze** – uma plataforma de edição de vídeos



2 **Quizr** – um aplicativo de celular para montagem de vídeos



É um aplicativo cujo download pode ser feito a partir de qualquer celular. Além de possibilitar a gravação de vídeos e a realização de edições, o aplicativo admite que você, professor/a, crie junto com a sua turma um filme ou documentário, resultado de uma conversa sobre determinado conteúdo histórico.



É um site que permite a criação de jogos (perguntas e respostas) interativos para serem trabalhados em sala de aula. Após a exibição do filme, sugerimos a aplicação de um jogo interativo com perguntas baseadas no filme ou série exibido.

WWW



3 **Kahoot!** – uma plataforma de jogos para competição em sala de aula



### Serviço de streaming e vídeos no YouTube

Os serviços de streaming (videoteca virtual ofertada de forma paga ou gratuita) faz muito sucesso, pois disponibiliza vários filmes e séries para serem assistidos em casa. Essa diversidade de filmes e séries também pode ser utilizada pelo estudante. Ao propor uma temática histórica, já que o catálogo de filmes e séries disponibiliza vários exemplos, é importante que o aluno busque um filme ou série, assista-o e se aprofunde no conteúdo proposto. Posteriormente, o filme ou série escolhido pode ser debatido em sala de aula.

O Mecflix é um canal oferecido pelo Governo Federal, de forma gratuita, com aulas de vários temas das disciplinas escolares para auxiliar os estudantes.

Outra sugestão que podemos oferecer é a elaboração de um diário de cinema, no qual o aluno pode manifestar a sua crítica sobre o filme e fazer uso da linguagem cinematográfica aprendido em sala de aula. Essa proposta se encontra no livro *Movie takes: a magia do cinema na sala de aula* (2009), de autoria de Grace Cristiane e Janice Cristiane.



4 Serviço de streaming (Netflix, Mecflix)



### Canais no Youtube para auxiliar na construção da linguagem cinematográfica

**ENTRE PLANOS:** Esse canal explora aspectos da linguagem cinematográfica, analisando cenas de séries ou de filmes.

Link para o canal:  
[https://www.youtube.com/channel/UCZq\\_CYXR0RJKqidapMPujaQ/featured](https://www.youtube.com/channel/UCZq_CYXR0RJKqidapMPujaQ/featured)

1



2

**RAPHAEL PH:** Esse canal do YouTube está sempre atualizando seus vídeos sobre filmes ou séries lançados recentemente. O canal fez um especial sobre filmes com temática histórica

Link do canal:  
<https://www.youtube.com/user/rapha7000>

**REFÚGIO CULT:** Refúgio Cult é um canal do YouTube que dá dicas de séries e filmes que estão no catálogo do serviço de streaming e que não são muito conhecidos pelo público em geral.

Link para o canal:  
[https://www.youtube.com/channel/UCfice9dixPqec\\_EasQQAqrw](https://www.youtube.com/channel/UCfice9dixPqec_EasQQAqrw)

3



## JOGO PARA FILME

Criar um jogo não é algo difícil. Você deve decidir se o jogo será competitivo ou cooperativo. No competitivo haverá sempre um ganhador; no cooperativo, todos colaboram para atingir um só objetivo. Criamos um jogo para ser trabalhado em sala de aula, tendo como tema o filme<sup>2</sup> Deuses do Egito (2016). No jogo que criamos, o objetivo é que o aluno se aproxime do conhecimento sobre mitologia egípcia.



Aphopis é um grande monstro que deseja destruir o Egito. Deuses e humanos vão se unir para destruir Aphopis e salvar o Egito.

### INSTRUÇÕES DO JOGO

- 1 De dois a quatro jogadores;
- 2 Tempo de duração: 15 minutos;
- 3 O jogo tem cartas que estarão disponíveis para os jogadores escolherem;
  - Acontece um sorteio para saber quem vai representar os personagens do filme e, em seguida, outro sorteio para saber quem vai iniciar a jogada;
- 4 O primeiro jogador, que retira uma carta de luta contra Aphopis; após a luta, o próximo jogador pratica o mesmo ato. Todos os jogadores têm a sua vez de lutar contra Aphopis;
- 5 A luta entre o jogador e Aphopis resulta no acúmulo de pontuação, ou seja, quem tiver maior quantidade de pontos ganha o combate;
- 6 Vence o jogo quem destruir Aphopis.
- 7

<sup>2</sup> A sobrevivência da humanidade se vê ameaçada quando Set, o impiedoso deus das trevas, apodera-se do trono do Egito e transforma o próspero Império em um caos. Na esperança de salvar o mundo e resgatar seu verdadeiro amor, um mortal chamado Bek forma uma improvável aliança com o poderoso deus Horus. Sua batalha contra Set e seus escudeiros atravessa o além e os céus para um confronto épico.

## CARTAS DOS JOGADORES

FRENTE



VERSO



FRENTE



VERSO



FRENTE



VERSO



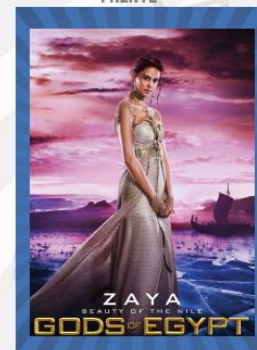
FRENTE



VERSO



FRENTE



VERSO



## CARTAS PARA OS JOGADORES

FRENTE



VERSO

### OFERENDA AOS DEUSES

**1 ponto de vida**

Somente para personagens humanos

VERSO

### ESCUDO

**Força 5**

Protege contra os ataques de Apophis

VERSO

### Conhecimento 10 pontos

Trocar uma carta com qualquer jogador

VERSO

**Força 10**

Armas de ataque  
Menos um ponto em Apophis

VERSO

### FEITIÇO DE PROTEÇÃO

**Menos 1 ponto de vida de**

**Apophis**

OU

**um escudo para um jogador.**

VERSO

### ARTEFATO

**Espada de SET**

A cada desafio contra Apophis  
você tira um ponto de vida  
(2 rodadas)

VERSO

### ESPADA EGÍPCIA

**Força 10**

Menos um ponto em Apophis



## CASTAS DE APOPHIS

FRENTE



VERSO

### DESTRUIR ARMAS DE ATAQUE

Carta permanece por duas rodadas

VERSO

### TREVAS SOBRE O EGITO

Destruir 1 ponto de vida do jogador Deus

VERSO

### FEITIÇO DE MORTE

Menos 1 ponto de vida

VERSO

Retirar o escudo de qualquer jogador carta volta para pilha de cartas

VERSO

Menos um ponto de vida para qualquer jogador com menos 5 pontos feitiço

VERSO

### SERPENTE DO DESERTO

Menos dois pontos de vida

VERSO

Retira escudo do jogador da mesa

## JOGO PARA FILME

### Sobre o jogo...

Esse jogo foi construído a partir de uma aplicação em uma pesquisa de mestrado, destinado a uma reflexão lúdica sobre o filme *Deuses do Egito* (2016). O filme, como já falamos em capítulos anteriores, pode ser trabalhado com outros vídeos complementares, aplicativos de interação ou com um jogo, conforme estamos sugerindo para vocês.

É preciso muita organização para aplicar um jogo, pois, às vezes, não dispomos de materiais suficiente. Por isso, uma forma de fazer essa atividade complementar é preparar os alunos, pelo menos duas aulas antes, sobre a atividade a ser realizada e demonstrar as regras do jogo. Uma sugestão é saber se a turma tem experiência com jogos de tabuleiro ou jogos de cartas. A partir disso, é fundamental fazer uma ligação entre o filme exibido e os jogos, de modo a priorizar uma conexão entre a consciência histórica e a didática da História.

A consciência histórica é uma forma de orientação temporal. O filme pode oferecer esse direcionamento através da sua narrativa. As narrativas filmicas podem ser uma forma dinâmica de trabalho com os alunos, chegando à discussão de uma consciência histórica.

Trabalhar com filmes, séries e jogos, por si só, não permite mudanças no saber histórico dos alunos. Para isso, é preciso que eles estejam subsidiados por uma teoria e uma estratégia. Neste caderno Interativo, sugerimos a didática da História, que visa unir a construção do método científico e a experiência com o tempo histórico adquirida pelo aluno.



**"Bond. James Bond."**

007 Contra o Satânico Dr. No  
(1962)

Curiosidade: seis atores já tiveram o privilégio de proferir a famosa frase: Sean Connery, George Lazenby, Roger Moore, Timothy Dalton, Pierce Brosnan e Daniel Craig foram os intérpretes do agente secreto mais famoso do cinema.



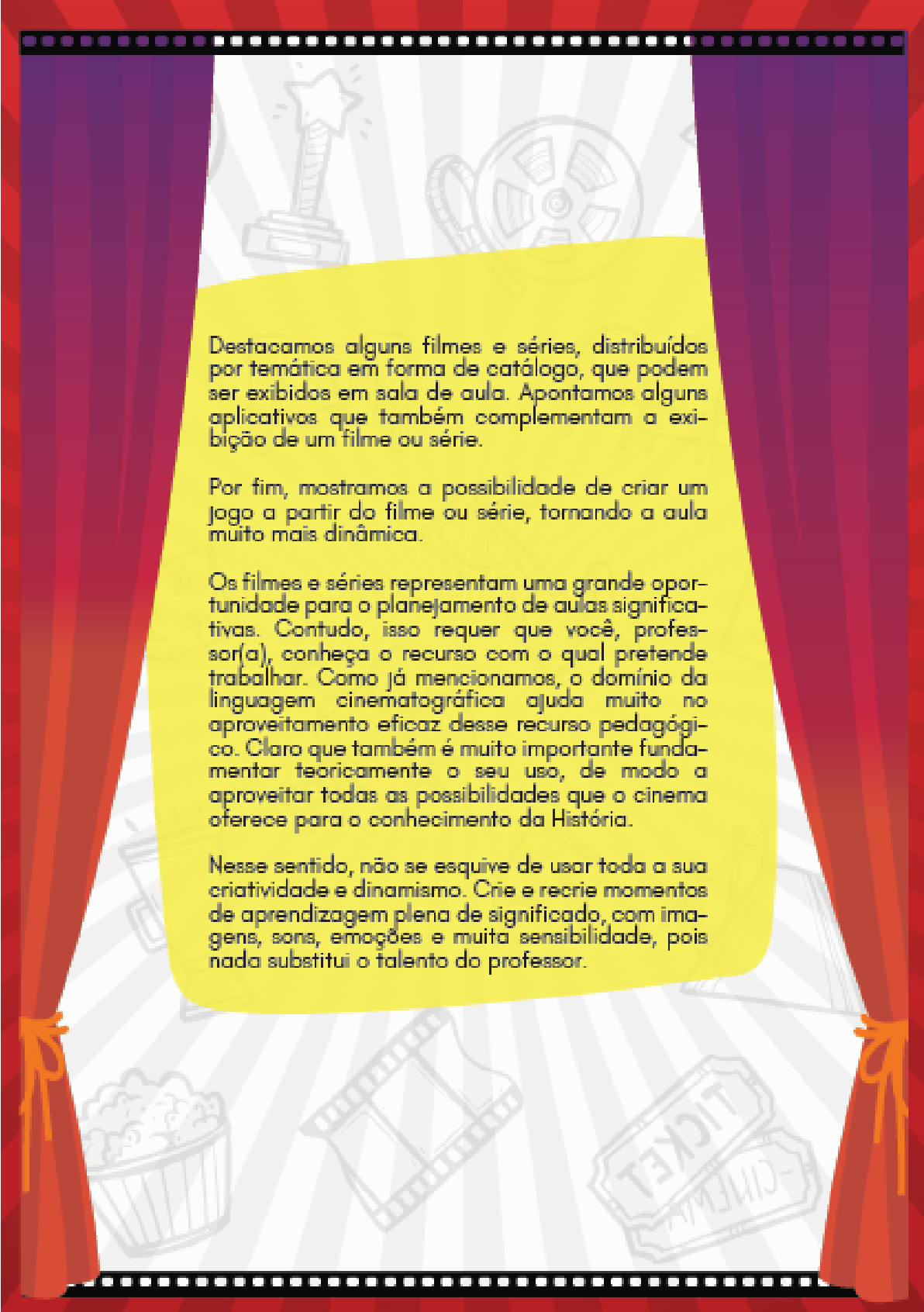
## CONCLUSÃO

O propósito deste produto é proporcionar uma interação entre o/a professor/a e recurso didático, tão comum no ambiente escolar. Nesse caso, priorizamos o uso do filme ou série, que, muitas vezes, é exibido sem nenhum tipo de preparo, sem alcançar o resultado desejado. Talvez questionar o objetivo do uso seja um começo.

Exibir um filme para relacioná-lo ao conteúdo de História é um objetivo que precisa ser ampliado. É fundamental proporcionar ao aluno o questionamento, a investigação e a produção de conhecimento histórico, colaborando para sua orientação temporal. Neste produto chamamos essa orientação temporal de consciência histórica.

Neste produto, você viu a função da História como a capacidade de investigar e compreender passado, presente e futuro. Apresentamos o que é um filme e uma série. Ambos utilizam da mesma estrutura, que é uma narrativa e os códigos da linguagem cinematográfica. O formato de exibição pode ser diferente, já que o filme apresenta uma história completa e a série disponibiliza o enredo em episódios. A junção desses episódios forma uma temporada. Vale lembrar que tanto o filme quanto a série seguem uma linguagem cinematográfica.

Também destacamos a linguagem cinematográfica, que é a estrutura utilizada pelo diretor para a construção de um filme ou série. Esses códigos envolvem várias funções, como a elaboração do seu roteiro. O roteiro é uma estrutura narrativa, que possui começo, meio e fim. Nesse roteiro, temos as personagens, a trama e a classificação a partir de um gênero (terror, ação aventura, suspense etc.). Para um filme, a imagem é um dos elementos que compõe a sua narrativa. A gravação da imagem segue regras, como a seleção de cores, a definição do ambiente.



Destacamos alguns filmes e séries, distribuídos por temática em forma de catálogo, que podem ser exibidos em sala de aula. Apontamos alguns aplicativos que também complementam a exibição de um filme ou série.

Por fim, mostramos a possibilidade de criar um jogo a partir do filme ou série, tornando a aula muito mais dinâmica.

Os filmes e séries representam uma grande oportunidade para o planejamento de aulas significativas. Contudo, isso requer que você, professor(a), conheça o recurso com o qual pretende trabalhar. Como já mencionamos, o domínio da linguagem cinematográfica ajuda muito no aproveitamento eficaz desse recurso pedagógico. Claro que também é muito importante fundamentar teoricamente o seu uso, de modo a aproveitar todas as possibilidades que o cinema oferece para o conhecimento da História.

Nesse sentido, não se esquivie de usar toda a sua criatividade e dinamismo. Crie e recrie momentos de aprendizagem plena de significado, com imagens, sons, emoções e muita sensibilidade, pois nada substitui o talento do professor.








**"Hasta la vista, baby!"**

O Exterminador do Futuro 2:  
O Julgamento Final (1991)

A original foi usada em quase todo o mundo.

Curiosidade: em países que falam espanhol, a frase foi alterada para "Sayonara, baby".

## REFERÊNCIAS

-  BRASIL, Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, DF: presidência da República, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm)> Acesso em: 20 out. 2018.
-  <https://pt.wikiow.com/analisar-uma-cena-de-filme>
-  MODRO, Nielson Ribeiro. Cineducação 2: usando o cinema na sala de aula. Florianópolis, SC: UNIVILLE, 2006.
-  PRADO, Lúcia Fernanda da Silva. Cinema como proposta educativa. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS (EPEAL), 5., 2010, Maceió. Anais [...]. Maceió: UFAL, 2010. Disponível em: <https://www.sociologialemos.pro.br/wp-content/uploads/2019/03/CINEMA-COMO-PROPOSTA-EDUCATIVA.pdf> Acesso em: data.
-  SABADIN, Celso. A história do cinema para quem tem pressa. Rio de Janeiro: Editora Valentina, 2018.



## biografia do autor



### **DAVID SILVA DIAS**

David Silva Dias nasceu em São Luís do Maranhão, é licenciado em História pela Universidade Federal do Maranhão, possui seis anos de experiência em docência no Ensino Básico. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Atualmente trabalha como técnico-administrativo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. IFMA - Monte Castelo.



## APÊNDICE C - FORMULÁRIO DE PESQUISA INDIVIDUAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/PPGEEB

PESQUISADOR: DAVID SILVA DIAS  
FORMULÁRIO DE PESQUISA INDIVIDUAL

Caro/a estudante, sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento do projeto de pesquisa: **FILMES E SÉRIES COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA HISTÓRIA**: um estudo no Instituto Federal do Maranhão. Ressaltamos que todos os dados da pesquisa, tanto o material escrito serão publicados sem divulgação de sua identidade, que será preservada. É importante que você responda de forma completa a todos os campos a seguir, sem preocupações quanto à publicidade de seus dados pessoais. Ressaltamos também que, ao assinar esse formulário, você estará também autorizando a publicação das respostas por meio da dissertação e de outras formas de divulgação científica.

Obrigado!

Nome completo: (Opcional)\_\_\_\_\_.

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outros

1) Qual a profissão dos seus pais?

\_\_\_\_\_

2) Você trabalha? ( ) Não ( ) Sim. Em quê?

\_\_\_\_\_

3) Deseja fazer um curso superior? Em qual área?

\_\_\_\_\_

4) Que atividades culturais, sociais, religiosas ou esportivas você realiza frequentemente quando não está estudando?

\_\_\_\_\_

5) Fale um pouco dos seus gostos culturais: atores, cantores, músicos preferidos. Filmes, novelas ou programas de televisão que gosta. Enfim, relate brevemente suas preferências em relação à música e televisão, ao cinema, aos livros e outros produtos culturais.

\_\_\_\_\_

6) Qual sua relação com o mundo da política? Gosta de política? SIM ( ) NÃO ( )

Conhece os debates e questões importantes do país? SIM ( ) NÃO ( )

Já participou de manifestações ou de movimentos estudantis ou sociais?

SIM ( ) NÃO ( )

Interessa-se pelas notícias a respeito do governo e das políticas públicas?

SIM ( ) NÃO ( )

- 7) Já assistiu a filmes nas aulas de História? SIM ( ) NÃO ( )  
Lembra-se do nome do filme? \_\_\_\_\_
- 8) Como o/a professor/a trabalhou com o filme? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 9) A atividade foi interessante? Explique a experiência, ou se tiver mais de uma, pode falar de todas que achar importante.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 10) Quando você assiste filmes ou séries o que você gosta de sentir?  
( ) alegria ( ) diversão ( ) tristeza ( ) reflexão outros: \_\_\_\_\_
- 11) Quais as coisas que você acha divertido em uma aula?  
Game ( ) filme ( ) dinâmicas ( ) jogos de tabuleiros ( ) outros \_\_\_\_\_
- 12) Você acha que os games poderiam contribuir com o ensino de História?  
Sim ( ) Não ( ) Por quê? \_\_\_\_\_
- 13) O que você mais utiliza no dia a dia?  
Celular ( ) Notebook ( )
- 14) No seu celular você utiliza qual sistema operacional?  
( ) Androide ( ) IOS outro \_\_\_\_\_
- 15) Dê uma sugestão para o uso de games em aulas de História.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ANÁLISE DE FILMES

### ROTEIRO PARA ANÁLISE DE FILMES

Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

#### IDENTIFICAÇÃO:

Aluno (a):

---

Disciplina:

---

Filme: Deuses do Egito

1) Faça uma sinopse para você do filme Deuses do Egito?

---



---

2) Marque o gênero do filme:

- |                                       |                                  |                                   |                                  |                                   |
|---------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Histórico    | <input type="checkbox"/> comédia | <input type="checkbox"/> ficção   | <input type="checkbox"/> romance | <input type="checkbox"/> animação |
| <input type="checkbox"/> documentário | <input type="checkbox"/> drama   | <input type="checkbox"/> suspense | <input type="checkbox"/> ação    | <input type="checkbox"/> outros   |

#### 3) LINGUAGEM CINEMATOGRAFICO

Assinale com um X as letras O (ótimo), B (bom), M (médio), F (fraco) de acordo com o seu julgamento, quanto aos aspectos do filme, se possível justifique:

Roteiro ( ) O ( ) B ( ) M ( ) F

---



---

Música: ( ) O ( ) B ( ) M ( ) F

---



---

Cenários: ( ) O ( ) B ( ) M ( ) F

---



---

Efeito especiais ( ) O ( ) B ( ) M ( ) F

---



---

Cores no filmes ( )O ( )B ( )M ( )F

---

---

4) As ideias que você tinha sobre Egito, mudou depois que você assistiu ao filme?

---

---

5) Ideia ou mensagem central do filme:

---

---

---

6) Cena de maior impacto. Justifique:

---

---

---

7) Contribuição do filme para o estudo da disciplina:

---

---

---

8) Relacione as contribuições do filme para sua formação:

---

---

---

9) De zero a dez que nota você daria para o filme? E por quê? faça sua crítica.

---

---

---

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SOBRE O JOGO DEUSES DO EGITO

08/05/2020

Questionário sobre o jogo Deuses do Egito

### Questionário sobre o jogo Deuses do Egito

Digite seu texto aqui.

**\*Obrigatório**

1. Nome \*

---

2. E-mail \*

---

3. O que você achou do jogo ?

Marcar apenas uma oval.

 Bom Regular Ruim4. Você se identificou com algum personagem do jogo (deus ou humano) durante a partida ? \* 1 ponto

---

---

---

---

---

09/06/2020

Questionário sobre o jogo Deus do Egito

5. Você notou semelhanças entre o jogo e o filme?

---

---

---

---

6. Quais qualidades que você percebeu no aprendizado do jogo?

Marque todas que se aplicam.

- Estratégia  
 Concentração  
 Cooperação

Outro:  \_\_\_\_\_

7. Você achou a aula de História mais dinâmica? \*

---

8. A partir do jogo conseguiu ter uma outra percepção sobre a História do Egito? \*

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**ANEXOS**

**ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRO-REITORIA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Pyetra Lutim Loim Damasceno

Professora O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, pertencente à Rede Federal, concordo em conceder entrevista à discente **David Silva Dias**, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão, para a pesquisa de Dissertação, intitulada: **O USO DE FILMES E SÉRIES COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA HISTÓRIA**, um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Monte Castelo.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido/a quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) Solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa; (2) Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luis, 09 / 06 / 2020

Pyetra Lutim Loim Damasceno  
Assinatura da entrevistada





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
 (PPGEEB)



**CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO**

Prezado(a) Senhora(a) CLAUDIO LEÃO TORRES


Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante DAVID SILVA DIAS, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: FILMES E SÉRIES COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA HISTÓRIA: UM ESTUDO

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S<sup>a</sup> para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 28 / 02 / 2019

  
 Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES  
 Coordenador do PPGEEB/UFMA



**INSTITUTO FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**  
Maranhão



### FOLHA DE DESPACHO

**Nº do Protocolo:** 23249.010226.2019-21

**Tipo:** Requerimento

**Nº Documento:** None

**Assunto:** Solicitação realização de pesquisa

**Pessoa Interessada:** DAVID SILVA DIAS (CPF: 010.395.703-05)

**Setor de Origem:** PROT-MTC

#### Bº Trâmite

**ENCAMINHAMENTO** | Data: 01/04/2019 às 13:23 - **Setor:** DETEC-MTC

**Encaminhado por:** Ernesto de Lucena Chagas (Siape: 1191532)

**Setor de Destino:** GAB-MTC

**Despacho:** 1. Ciente; 2. Considerando a manifestação favorável das Coordenações de Química e Comunicação Visual; 3. Esta DETEC manifesta-se FAVORAVELMENTE à realização da pesquisa solicitada nos autos neste Campus Mone Castelo; 4. À DRG (GAB-MTC) para ciência, manifestação e para dar ciência ao interessado.

---

**Ernesto de Lucena Chagas - Siape: 1191532**

Ernesto de Lucena Chagas  
Diretor de Ensino Superior  
Siape: 1191532  
Campus Mone Castelo