UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS A. C. SIMÕES
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

BRENA SIRELLE LIRA DE PAULA

O USO DA LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA NA AULA HISTÓRICA: ANÁLISE DA PROGRESSÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DE ESTUDANTES DO 7° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM MACEIÓ/AL (2021-2023)

Maceió - Alagoas
2024

BRENA SIRELLE LIRA DE PAULA

O USO DA LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA NA AULA HISTÓRICA: ANÁLISE DA PROGRESSÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DE ESTUDANTES DO 7° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM MACEIÓ/AL (2021-2023)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História.

Orientadora: Prof.ª Drª. Lídia Baumgarten

Maceió - Alagoas

2024

Catalogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4/ 661

D278u De Paula, Brena Sirelle Lira.
O uso da linguagem cinematográfica na aula histórica : análise da progressão do conhecimento histórico de estudantes do 7° ano do ensino fundamental II em Maceió-AL (2021-2023) / Brena Sirelle Lira De Paula. – 2024.
135 f. : il.

Orientador**a**: Lídia Baumgarten.
. Dissertação (mestrado em História) – Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em História, Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 103-111.
Apêndices: f. 112-135.

1. História – Estudo e ensino. 2. Linguagem cinematográfica. 3. Consciência. 4. Conhecimento. 5. Aprendizagem. Título.

CDU: 94:37

Folha de Aprovação

BRENA SIRELLE LIRA DE PAULA

"A linguagem cinematográfica no desenvolvimento da consciência histórica: análise da aprendizagem histórica de estudantes de ensino fundamental em Maceió/AL"

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de janeiro de 2024.

gov.br Documento assinado digitalmente
LIDIA BAUMGARTEN
Data: 04/02/2024 17:28:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Lidia Baumgarten (Orientadora)
Universidade Federal de Alagoas

Banca Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
ANDERSON DA SILVA ALMEIDA
Data: 27/02/2024 20:13:49-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Anderson da Silva Almeida (Examinador Interno)
Universidade Federal de Alagoas

gov.br Documento assinado digitalmente
JULIA SILVEIRA MATOS
Data: 27/02/2024 16:56:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Júlia Silveira Matos (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande

Prof. Dr. Eder Cristiano de Souza (Examinador Externo)
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Dedico este trabalho a todos que amo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão aos meus pais, Erivaneide de Paula e Severino de Paula, pelo apoio e incentivo incondicional. Sem vocês, eu jamais conseguiria conquistar tudo que conquistei. Amo vocês.

Agradeço a minha tia Maria José de Lima, pela ajuda e conselhos. A senhora sempre será um exemplo para mim. Também agradeço ao meu padrinho Antônio Nascimento, que sempre esteve disposto a me ajudar, a minha madrinha Ana Lima, que, mesmo não estando mais entre nós, sempre me incentivou a correr atrás dos meus sonhos. Os seus conselhos sempre estarão gravados em minha memória. Minha profunda gratidão a minha madrinha Lourdes Lima e a minha tia Helena Lima, por terem me acolhido e ajudado durante a graduação em História, e ao meu irmão Silvestre de Paula, pelo apoio e incentivo.

Também gostaria de oferecer os meus sinceros agradecimentos a todos os meus familiares, pelo o amor inabalável, incentivo e compreensão durante os altos e baixos desta jornada acadêmica. A confiança de vocês em mim tem sido uma fonte constante de força. Gratidão!

Um agradecimento especial a minha orientadora, Prof.ª Drª. Lídia Baumgarten, cuja orientação, apoio inabalável e feedback inestimável foram fundamentais ao longo de todo o processo de pesquisa. Sua dedicação e conselhos foram essenciais para moldar o caminho deste trabalho.

Minha gratidão também se dirige aos membros do corpo docente do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Arte (ICHCA) do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), cujo expertise e incentivo me proporcionaram um ambiente fértil para o crescimento intelectual e a exploração acadêmica.

Agradeço a todos os colegas que participaram da minha trajetória acadêmica, por suas discussões esclarecedoras, insights críticos e incentivo, os quais enriqueceram grandemente a minha trajetória. Agradeço especialmente ao professor Marlus Rogério Santos, pela disposição em ajudar e por ceder suas aulas para o desenvolvimento da Aula Histórica. Sua contribuição foi fundamental.

Nestes agradecimentos não poderiam faltar os meus alunos, dos quais – apesar dos altos e baixos, das alegrias e estresses – eu igualmente gosto muito.

Estou imensamente grata aos meus amigos pela motivação e apoio ao longo da jornada acadêmica. Em especial, agradeço a Jefferson Alves Bezerra, pelo apoio e por sempre me

encorajar. Ao meu amigo Gilvanir Araújo, por ter me ajudado diversas vezes. Também agradeço as minhas amigas Tamires Vieira, Verônica Araújo e Vilmara Firmino, pelas palavras de incentivo. Aos meus amigos do curso de Ciências Sociais, que vibraram pelas minhas conquistas.

Expresso minha mais profunda gratidão a Deus, pela sabedoria, força e orientação concedidas durante o percurso. Sua presença foi uma fonte de conforto e inspiração.

Por fim, registro um agradecimento a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para este trabalho. Seus auxílios, por menores que possam parecer, foram de valor inestimável.

A gratidão que tenho por vocês é enorme. É maior que qualquer palavra. Maior que qualquer texto.

Epígrafe

"Mesmo sem perceber todos os dias a gente está lutando por alguma coisa, o passado é o que está acontecendo agora. A cada dia passa uma nova página escrita, com histórias cheias de amor e fúria. Viver sem conhecer o passado é viver no escuro" (Filme *Uma História de Amor e Fúria*, 2013).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar a utilização da linguagem cinematográfica para mobilizar a imaginação histórica, tendo em vista a aprendizagem nas aulas de história e as possibilidades para a consciência histórica. A proposta em foco parte da ideia que a linguagem cinematográfica é uma ferramenta didática eficiente no ensino da história, uma vez que apresenta função prática. Tal linguagem contribui para a compreensão e intepretação do passado, além de estar presente na vida prática dos(as) estudantes. Assim, os filmes se tornam uma forma de acesso ao conhecimento histórico. O percurso metodológico da pesquisa se deu, inicialmente, com um estudo bibliográfico e exploratório. Para isso, foram utilizadas algumas obras acadêmicas que abordam a teoria rüseniana e a relação entre o cinema e a história, numa perspectiva voltada para o ensino da história. Nesse sentido, alguns conceitos importantes para a pesquisa precisam ser apresentados, tais como aprendizagem histórica, consciência histórica, cultura histórica, linguagem cinematográfica e cinema-história. Visando analisar e compreender os impactos dos filmes nas aulas de História, foi executado uma Aula Histórica (2023), sobre a Revolução Francesa, em que a principal recurso é a linguagem cinematográfica. Trata-se de uma pesquisa-ação que conta com a participação de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II do município de Maceió, no estado de Alagoas. Além disso, foi feita uma atividade sobre o filme *Maria Antonieta* (2007). Tal atividade foi composta por perguntas abertas e outras de múltipla escolha, todas relacionadas ao uso de filmes na sala de aula. Como base teórica para esta pesquisa, foram utilizadas as reflexões de Jörn Rüsen (1992; 2000; 2001; 2012), Schmidt (2004; 2012), Ferro (1992), Nóvoa (1995), Souza (2014), Cerri (2010; 2001), Napolitano (2003), Bittencourt (2009), entre outros pesquisadores. A partir desse levantamento, foi possível identificar as possiblidades que a linguagem cinematográfica permite para a consciência histórica em estudantes. E também, analisar as facilidades dessa ferramenta na compreensão do passado e do progresso no pensamento histórico, a fim de que seja possível problematizar e contextualizar o presente.

Palavras-chave: Consciência Histórica; Linguagem Cinematográfica; Ensino de História; Progressão do Conhecimento Histórico; Aprendizagem Histórica.

ABSTRACT

The primary objective of this research is to investigate the utilization of cinematic language for mobilizing historical imagination, with a view to learning in history classes and the possibilities for historical consciousness.The proposed approach is based on the idea that cinematic language is an effective didactic tool in history education, as it serves a practical function. Such language aids in the comprehension and interpretation of the past, concurrently existing within the practical sphere of students' lives. Thus, films serve as a conduit to historical knowledge. The methodological path of the research began with a bibliographical and exploratory study. For this, some academic works were used that address Rüsen's theory and the relationship between cinema and history, from a perspective focused on history education. In this sense, some important concepts for the research need to be presented, such as historical learning, historical consciousness, historical culture, cinematic language, and film-history. To analyze and understand the impacts of films in history classes, a *Historical Class* (2023) was conducted on the French Revolution, where the main resource is cinematic language. This is an action research that involves the participation of 7th-grade students from the municipal schools in Maceió, Alagoas. Additionally, an activity on the film *Maria Antonieta* (2007) was carried out. This activity consisted of open-ended and multiple-choice questions, all related to the use of films in the classroom. The theoretical basis for this research includes the reflections of Jörn Rüsen (1992; 2000; 2001; 2012), Schmidt (2004; 2012), Ferro (1992), Nóvoa (1995), Souza (2014), Cerri (2010; 2001), Napolitano (2003), Bittencourt (2009), among other researchers. From this survey, it was possible to identify the possibilities that cinematic language allows for historical consciousness in students. It also analyzed the ease of this tool in understanding the past and progressing in historical thinking, in order to problematize and contextualize the present.

Keywords: Historical Consciousness; Cinematic Language; History Education; Progression of Historical Knowledge; Historical Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Teorias e concepções da consciência histórica 39
Figura 2 - Matriz da Aula Histórica de 2016 69
Figura 3 - Nova Matriz da Aula Histórica de 2021 70
Figura 4 - Slide com a Primeira Pergunta dos Conhecimentos Prévios 80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Qual o tipo de filme em Maria Antonieta (2007).....91
Gráfico 2 - Você acha que todos os eventos relatados no filme são verdadeiros?.....92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Justificativa dos professores para o uso da linguagem cinematográfica nas aulas de História 60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As quatros subcategorias do Cinema-História 27
Quadro 2 - Objetivos da Aula Histórica 76
Quadro 3 – Exercício de Conhecimentos Prévios sobre a Revolução Francesa 78
Quadro 4 - Linguagens Cinematográficas Selecionadas para a Aula Histórica Revolução Francesa 86
Quadro 5 - Atividade sobre o filme Maria Antonieta (2007) 89
Quadro 6 - Você aprendeu alguma coisa com o filme? O que? 92
Quadro 7 - Resposta do Questionário - Estudante B 99
Quadro 8 - Resposta do Questionário - Estudante D 100
Quadro 9 - Resposta do Questionário - Estudante P 101
Quadro 10 - Resposta do Questionário - Estudante E 102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PL	Projeto de Lei
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
s. d.	Sem Data
n. p.	Não tem Página
par.	Parágrafo
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
UFPR	Universidade Federal do Paraná
LAPEDUH	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
SMED	Secretaria Municipal de Educação
VGA	Video Graphics Array
HDMI	High-Definition Multimedia Interface

LISTA DE SÍMBOLOS

@	Arroba
	Emoji de Olho
	Emoji de Boca
%	Porcentagem
©	Copyright

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
2 CINEMA COMO NARRATIVA DE SENTIDO: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 25
2.1. A relação entre Cinema-História: categorias e subcategorias 25
2. 2. Ensino de História e a utilização da linguagem cinematográfica 28
2. 3. A Consciência Histórica através da Linguagem Cinematográfica 33
2. 3. 1. Uma breve introdução da Teoria Histórica de Jörn Rüsen 33
2.3.2. A consciência histórica e a linguagem cinematográfica 34
2.4. O cinema como narrativa de sentido para a Consciência Histórica 38
2.4.1. Qual o principal papel do professor? 43
3 A LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA E O PROCESSO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA 45
3.1 O filme como uma possibilidade 45
3.1.2 Uma breve introdução sobre a Educação Histórica 50
3.2 O que esperar da Consciência Histórica? 51
3.3 O que esperar da Linguagem Cinematográfica para o ensino de História? 54
3.4 Relação da linguagem cinematográfica e o Ensino Fundamental 56
4 O USO DA LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA NA AULA HISTÓRICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 62
4.1 Relato de uma jovem professora de História 63
4.2 Apontamentos sobre a Aula Histórica 65
4.3 Como pensar e organizar a Aula Histórica para a Linguagem Cinematográfica 73
4.3.1 Ponto de partida 75
4.3.2 Plano da Aula Histórica sobre a Revolução Francesa 76
4.4 Desenvolvimento das Aulas Históricas 78
4.4.1 Primeira Etapa 78
4.4.2 Segunda Etapa 87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 104
REFERÊNCIAS 107
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOS (AS) PROFESSORES (AS) DE HISTÓRIA 116
APÊNDICE B – MODELO DO PLANO DA AULA HISTÓRICA PARA A LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA 124
APÊNDICE C – PLANO DA AULA HISTÓRICA SOBRE REVOLUÇÃO FRANCESA

.....126
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOBRE O FILME *MARIA ANTONIETA* (2007) 132
ANEXO A – AULAS HISTÓRICAS NA ESCOLA ESTADUAL MARGAREZ, MACEIÓ-AL (13/09 E 20/09).....133
ANEXO B – FOLHAS DE RESPOSTAS DOS ESTUDANTES.....136

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está articulada em três pontos centrais: a História, a linguagem cinematográfica e a progressão do conhecimento histórico. Trata-se de um estudo que propõe reflexões sobre o conjunto de estudos referentes à linguagem cinematográfica como recurso para compreender e analisar o passado, sendo crucial para a Aula Histórica. Dá-se destaque às possibilidades do cinema para a progressão do conhecimento histórico, a partir de práticas nas aulas de História e na vivência dos estudantes. Nessa perspectiva, o principal objetivo é investigar as possibilidades do uso da linguagem cinematográfica na Aula Histórica, tendo em vista as suas contribuições para a consciência histórica, mais próxima da crítico-genética.

Segundo Rüsen[1] (2001), existem quatro tipos de consciência histórica: a tradicional (a experiência temporal é apresentada como permanência dos modelos de vida e cultura do passado); a exemplar (experiências temporais são casos representativos de regras gerais de conduta humana ou sistema de valores); a crítica (permite formular pontos de vista históricos, rupturas das totalidades temporais por negação de outras posições e valores); e a genética (diferentes pontos de vista são aceitos por conta da aceitação e transformação dos modelos culturais existentes, de modo que a vida social é vista em toda sua complexidade). Cada uma dessas consciências históricas gera um sentido na vida prática do indivíduo que racionaliza a História. Isso demonstra que História não é apenas uma disciplina simples e comum, mas é uma ciência capaz de conceber um sentido racional, possibilitando assim, a pensar historicamente.

Desse modo, a principal inquietação nesta pesquisa diz respeito da consciência histórica, ou seja, como os procedimentos de aprendizagem presentes na linguagem cinematográfica promovem uma progressão do conhecimento histórico. Assim, a pergunta problema é: Há impactos e benefícios do uso da linguagem cinematográfica na Aula História para a consciência histórica?

Consciência histórica é compreendida como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”

[1] Jörn Rüsen é um historiador alemão conhecido por suas contribuições para a Teoria da História. Sua perspectiva destaca a importância da narrativa na compreensão do passado, enfatizando que a História é uma construção interpretativa e não apenas uma descrição objetiva dos eventos. Ele também defende a ideia de que a História deve ser estudada em diferentes níveis, incluindo o individual, o social e o cultural, para obter uma compreensão mais completa. Além disso, Rüsen argumenta que a História desempenha um papel fundamental na formação da identidade e da consciência histórica das sociedades.

(RÜSEN, 2001, p. 57). Todo sujeito racional é capaz de possuir um grau de consciência da relação do seu presente com o passado (HOBSBAWM, 1998). Nessa perspectiva, a consciência histórica é um fenômeno da própria existência humana, da própria consciência ou da autoconsciência (CERRI, 2001). Desse modo, os estudantes são capazes de aprender História e pensar historicamente a partir da introdução da linguagem cinematográfica como um recurso didático e, consequentemente, podem formar a sua consciência histórica mais próxima da crítica-genética. Afinal, "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" (RÜSEN, 2001, p. 78).

Segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 93), os documentos históricos, como mapas históricos, gravuras, filmes, ou qualquer outro tipo de documento que permita a visualização do passado "tornou-se uma forma de o professor motivar o aluno para o conhecimento histórico, de estimular suas lembranças e referências sobre o passado e, dessa maneira tornar o ensino menos livresco e dinâmico". Entre tais documentos históricos, a linguagem cinematográfica tem sido preferencialmente usada nas aulas de História. Segundo Katia Maria Abud (2003, p. 183), essa preferência é referente a alguns fatores, como "a enorme atração que a produção fílmica ainda exerce, a disseminação e a acessibilidade das fitas de vídeo, tanto em locadoras como nas videotecas de instituições educativas e nas próprias escolas".

É fato que, desde o início do século XX, pesquisadores, educadores e historiadores apresentam abordagens importantes acerca da relevância da utilização do cinema como recurso didático no ensino de História. Instituiu-se, recentemente, que as escolas brasileiras de educação básica têm a obrigação de exibir duas horas mensais de filmes de produção nacional como componente curricular, de acordo com a determinação da lei 13.0006/2014, que acrescenta o inciso 8º ao art. 26 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mesmo com várias discussões de especialistas e determinações neste campo de pesquisa, observa-se que podemos repensar os métodos de uso nas aulas de História, principalmente por conta das mudanças socioculturais e pelas constantes inovações tecnológicas e de técnicas audiovisuais. Assim sendo, "torna-se possível compreender que [...] o conhecimento histórico hoje não é a mesma dos historiadores do século XIX e que, portanto, a forma de ensinar história não será a mesma também" (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 305). Hoje, podemos facilmente usufruir de tais recursos didáticos. Mesmo com algumas precariedades, os professores de História fazem uso de filmes ou conduzem atividades audiovisuais, seja como componente curricular, representação, "ressurreição histórica", fonte secundária da história, narração de uma história, exposição de

ideias ou acontecimentos, entre outros. Nesse sentido, compreendemos que a linguagem cinematográfica é bastante utilizada no ensino de História, além de ser uma obrigatoriedade escolar, de acordo com a lei 13.0006/2014.

A linguagem cinematográfica pode ser abordada como uma das linguagens do saber histórico, sendo usada para contextualizar os conteúdos passados nas aulas de História, direcionando os estudantes à realização de análises críticas dos conteúdos estudados. É por isso que a escolha dos filmes deve estar relacionada com os conteúdos escolares, de modo que tenha a função de problematizar e questionar, como também é praticado na análise de qualquer outro tipo de documento histórico. Para Marcos Napolitano (2006 *apud* SILVA, 2010, n.p.), "o professor não precisa se tornar um crítico de cinema, mas as informações prévias do filme em questão são extremamente importantes, para que as atividades em sala de aula se tornem mais produtivas e interessantes". Nesse processo, o papel do professor é essencial. Ele é o responsável pela escolha e pela mediação dos conteúdos estudados com a temática do filme escolhido.

Os professores do ensino básico da disciplina de História, ao escolherem os conteúdos de suas aulas, buscam desenvolver um ensino pautado em experiências, levando em consideração o conhecimento prévio dos estudantes para além da sala de aula. Para isso, é necessário priorizar a consciência histórica, a progressão do conhecimento e a importância da competência narrativa como método de aprendizagem.

A consciência histórica diz respeito ao desenvolvimento da faculdade cognitiva de relacionar a existência humana no tempo com a vida prática dos sujeitos. Ao seguir os princípios e as regras da Ciência Histórica de Rüsen (2001), percebemos que essa faculdade de pensar se efetua por meio da competência narrativa quando o indivíduo interpreta o passado. Entende-se por competência narrativa a habilidade de conduzir o saber da História por meio de uma orientação do tempo para a vida prática. Rüsen (*apud* FERNANDES, 2016) aponta, em sua obra, que os elementos de suporte necessários para uma competência narrativa ocorrem "quando o sentido que possuem nas situações de comunicação da vida humana prática emerja plenamente na forma de uma história na qual o passado é interpretado, o presente entendido e o futuro esperado mediante essa mesma interpretação". Por meio do uso da linguagem cinematográfica, podemos interpretar o passado e relacioná-lo à vida prática. Tal função da linguagem cinematográfica possui características essenciais para a competência narrativa. Nesse sentido, Marc Ferro (1976, p. 203) argumenta que "o filme é abordado não como uma obra de arte, porém como um produto, uma imagem-objeto, cujas significâncias

não são somente cinematográficas". Com isso, resgata-se a historicidade como documento histórico ou, segundo Marc Ferro, como "agente da história".

A metodologia usada nesta pesquisa consiste em: 1. discussão dos principais autores que trabalham com linguagem cinematográfica, ensino de História e Educação Histórica; 2. discussão sobre a possibilidade de para a consciência histórica, por meio da utilização da linguagem cinematográfica; 3. relato de experiência sobre algumas inquietações do ensino no pós-pandemia; 4. análise de questionário que foi enviado para professores(as) de História; e, por fim, 5. execução de Aula Histórica sobre a Revolução Francesa.

É importante destacar que a Aula Histórica tem como referencial a Matriz da Aula Histórica de Maria Auxiliadora Schmidt (2021a), com foco no uso da linguagem cinematográfica no ensino de História e as suas possibilidades na progressão do conhecimento. Para isso, foi feita uma reflexão sobre a linguagem cinematográfica como narrativa de sentido e recurso importante para a consciência histórica.

Na discussão bibliográfica, buscou-se explorar a relação entre a linguagem cinematográfica e a História, considerando os seus pressupostos teóricos-metodológicos. Também é apresentada uma reflexão no campo da Educação Histórica a fim de se compreender os desafios e as possibilidades da linguagem cinematográfica no ensino de História.

O relato é uma interpretação da realidade do ensino pós-pandêmico a partir de minhas inquietações pessoais como professora de História, pois, assim como outros profissionais da educação, preocupei-me com a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Por meio das percepções relatadas, percebemos uma fragilidade do ensino de História, seus desafios e a necessidade de se buscar novas formas de ensinar e aprender História. Também abordamos os dados de um questionário, o qual foi enviado e respondido por professores(as) de História. Mediante a análise desse questionário, identificamos como a linguagem cinematográfica é trabalhada nas aulas de História.

Para compreendemos o funcionamento da linguagem cinematográfica na progressão do conhecimento histórico, elaboramos e aplicamos uma Aula Histórica (2023) sobre a Revolução Francesa, visando possibilitar a consciência histórica mais próxima da crítico-genética nos estudantes do 7º ano (Ensino Fundamental II). Nessa aula, como principal recurso foi utilizada uma variedade de linguagens cinematográficas, tais como: vídeos (do TikTok e Youtube), cena e animação promocional do game *Assassin's Creed Unity* (2014), cenas dos filmes *Os Miseráveis* (2013) e a cena final do filme *A Revolução em Paris* (2018), o filme *Maria Antonieta* (2007), entre outros. Por meio das linguagens cinematográficas da

Aula Histórica, podemos analisar as suas possibilidades para a compreensão do passado de forma problematizadora e capaz de contextualizar o presente.

Assim, com o propósito de avaliar a compreensão dos estudantes sobre a Revolução Francesa, foi elaborado um plano para a Aula Histórica contendo um exercício de conhecimentos prévios e uma atividade sobre o filme *Maria Antonieta* (2007). Além disso, o plano incluía os objetivos da aula e sua organização.

Nossa pesquisa está organizada em duas etapas. A primeira é formada pelos capítulos 1 e 2. Foi realizada uma discussão do material bibliográfico dos estudos já existentes acerca do tema proposto. A primeira etapa é necessária para propiciar reflexões que irão ajudar no desenvolvimento do cunho teórico da pesquisa, como também para se obter concepções primordiais que colaboram com temáticas referentes ao ensino de História, a linguagem cinematográfica e a consciência histórica.

Já a segunda etapa é uma investigação sobre a progressão do conhecimento dos estudantes, correspondente ao capítulo 3. Tal investigação consiste na aplicação de uma Aula Histórica sobre a Revolução Francesa. Para ela, faremos uso de algumas linguagens cinematográficas (como filmes, YouTube, TikTok, entre outros), com a finalidade de compreender o grau de entendimento dos estudantes por meio desse recurso didático. A Aula Histórica foi desenvolvida na Escola Estadual Professor Margarez Maria Santos Lacet, localizada em Maceió, Alagoas, em parceria com o professor Marlus Rogério dos Santos, que leciona História nesta escola. Na etapa mencionada, também abordaremos o processo de execução, como o planejamento e a organização, além de apresentarmos, de forma detalhada, a realização das aulas, especialmente as percepções e as análises dos estudantes.

O primeiro capítulo tem como título *Cinema como Narrativa de Sentido: Pressupostos Teórico-Metodológicos*. Apresenta-se, nele, uma discussão dos fundamentos teóricos por meio de um aprofundamento dos escritos de Jörn Rüsen (1992), Schmidt (2004), Ferro (1992), Sorlin (1994), Hobsbawm (1998), Cerri (2010), Bergman (1990), Napolitano (2003), Bittencourt (2009), entre outros. Trata-se de um capítulo que aborda questões envolvendo estudos sobre a linguagem cinematográfica, o ensino de História e a consciência histórica, com maior ênfase nos trabalhos que propõem uma reflexão sobre as relações entre o filme e a História, especialmente as problematizações dessa relação.

No segundo capítulo tem como título *A Linguagem Cinematográfica e o Processo da Consciência Histórica*, são abordadas as possibilidades da linguagem cinematográfica para a orientação dos sujeitos no sentido de suprir as carências de orientação temporal, ou seja, para a consciência histórica por meio das produções fílmicas. Esse capítulo consiste no

questionamento do sentido da linguagem cinematográfica enquanto competência narrativa, na forma como a história é ensinada e percebida, as possíveis interpretações do passado e o entendimento das representações no presente. Nesse capítulo também são apresentados os dados de um questionário enviado para professores(as), em que se buscou identificar como a linguagem cinematográfica é trabalhada nas aulas de História.

Por fim, no terceiro capítulo, intitulado *O uso da Linguagem Cinematográfica na Aula Histórica: Desafios e Possibilidades*, são apresentados apontamentos sobre a Aula Histórica (SCHMIDT, 1998; 2020; 2021a; 2021b); o meu depoimento enquanto professora do pós-pandemia, trazendo algumas inquietações e receios sobre a Educação Básica e o Ensino de História; o plano da Aula Histórica, com a sua organização e execução; e uma análise dos dados coletados na Aula Histórica.

No início da Aula Histórica foi aplicado um exercício de conhecimentos prévios. A partir dele, identificamos o conhecimento inicial dos estudantes sobre a Revolução Francesa. Já na atividade sobre o filme *Maria Antonieta* (2007) foi possível perceber a compreensão dos estudantes sobre o filme e, por meio dele, pôde-se abordar a Revolução Francesa como uma ferramenta que auxilia a orientação temporal. Com base nas respostas dos estudantes, realizamos uma análise da progressão do conhecimento (LEE; ASHBY, 2000), dos tipos de consciência histórica (RÜSEN, 2001) e investigamos os seis níveis de empatia histórica (LEE; ASHBY, 2000).

O exercício de conhecimentos prévios contempla cinco perguntas abertas, que foram respondidas em um debate junto com a turma do 7º ano B do Ensino Fundamental II. Ao longo desse debate necessitou-se fazer novos questionamentos para a turma, com a finalidade de engajá-la na aula e coletar mais informações de conhecimentos prévios. Já a atividade do filme *Maria Antonieta* foi aplicada no final da Aula Histórica. É composta por dezesseis perguntas de múltipla escolha, outras de sim ou não, e algumas em que se exigia justificar a resposta. Tais atividades tiveram como objetivo coletar dados e destacar informações dos estudantes, principalmente as suas percepções.

Os dados coletados e a análise da Aula Histórica foram fundamentais para verificar a progressão do conhecimento dos estudantes selecionados, compreender a suas percepções acerca da linguagem cinematográfica como recurso pedagógico nas aulas de História e a relação com a vida prática dos (as) estudantes, propiciando identificar os tipos de consciência histórica acerca da situação estudada. Para tanto, a Aula Histórica buscou usar a linguagem cinematográfica como recurso histórico e didático vinculado ao cotidiano dos estudantes e entender como o uso dessa ferramenta contribuiu para pensar historicamente.

Nesta Aula Histórica evidencia-se que houve uma progressão do conhecimento (LEE; ASHBY, 2000) por meio da linguagem cinematográfica. Ao analisar o exercício de conhecimentos prévios e a atividade do filme *Maria Antonieta*, percebe-se uma mudança significativa no conhecimento dos estudantes. No exercício de conhecimentos prévios houve poucas respostas dos estudantes, e praticamente não houve respostas do senso comum sobre a Revolução Francesa. Mas, após a exibição das linguagens cinematográficas e, principalmente, depois da apresentação do filme, os estudantes foram capazes de relacionar as suas respostas com conceitos fundamentais da Revolução Francesa. Demonstra-se, assim, a existência de uma progressão do conhecimento (LEE; ASHBY, 2000).

Nesta pesquisa, observa-se que a linguagem cinematográfica pode contribuir para a consciência histórica, a qual se aproxima da crítico-genética. Em decorrência da forma de captação e didatização dos conteúdos, importa destacar que a linguagem crítico-genética possui uma posição de relevância, mas não exclui a formação de outros tipos de consciência histórica.

2 CINEMA COMO NARRATIVA DE SENTIDO: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1. A relação entre Cinema-História: categorias e subcategorias

O conceito de Cinema-História foi desenvolvido pelo historiador Marc Ferro (1992). Esses dois termos interagem reciprocamente, de forma igualitária e com múltiplos aspectos. Entendemos, por meio dessa interação, que o Cinema ocupa o centro da História por conta das suas abordagens e metodologias, podendo contribuir para uma nova forma de fazer História e de representá-la, enquanto a História pode ensinar ao Cinema um novo meio de se autoperceber historicamente como fenômeno-processo em contínua transformação. É neste "complexo jogo de inter-relações possíveis que têm permitido que o Cinema se mostre simultaneamente como «fonte», «tecnologia», «sujeito» e «meio de representação» para a História" (BARROS, 2007, par. 1). Assim, ao mesmo tempo que a nova expressão cinema e história trazia para o centro das discussões uma relação complexa e interativa, tinha algo a ensinar e a transformar um no outro.

O cinema é a arte mais jovem que temos, nascida no final do século XIX, como uma impactante técnica de reprodução e representação de realidades. De acordo com Éder Souza (SOUZA, 2012, p. 71) é "a partir de imagens em movimento, às quais seriam depois incorporados os sons, estimulou a imaginação e a criatividade de cineastas e do público em todo o mundo". Diante disso,

> [...] a História logo adquiriu lugar privilegiado. A ambição de recriar épocas e reconstituir histórias, antes conhecidas apenas por meio de narrativas escritas e orais, levou alguns cineastas a criar as primeiras películas históricas já nas décadas iniciais do século XX. Tal movimento se tornou maior e difundiu-se nas décadas seguintes, sendo que atualmente são incontáveis e muito variados os registros fílmicos produzidos a partir de temáticas históricas (SOUZA, 2012, p. 71).

Além do mais, o cinema tem que ser compreendido como uma linguagem, principalmente pelo que a obra pretende demonstrar, devido aos inúmeros processos de análises e expressões presentes nas suas obras. Segundo Marcel Martin (2005, p. 22-24), diversos autores contribuíram para que o cinema seja visto como uma linguagem, a exemplo do poeta e cineasta francês Jean Cocteau, ao afirmar que "um filme é uma escrita em imagens"; o romancista e dramaturgo francês Alexandre Arnoux considerava "o cinema é

uma linguagem de imagens com o seu vocabulário próprio, a sua sintaxe, flexões, elipses, convenções, gramática"; o cineasta francês Jean Epstein afirmava que o filme ficaria sempre aquém ou além da linguagem devido ao que "existe de abundante nesta linguagem tão diferente de uma língua, tão rapidamente submetida às inovações da arte às aparências perceptivas dos objectos representados"; e, por último, o teórico de cinema francês Christian Metz classificava o cinema como linguagem, uma vez que opera com a imagem dos objectos, não com os objetos em si, imagens essas "dispostas de forma diferente do que surgem na vida, transformados e reestruturadas no decurso de uma intervenção narrativa, as efígies do mundo tornam-se elementos de um enunciado" (MARTIN, 2005, p. 22-24). É por isso que o cinema é denominado e abordado aqui como linguagem cinematográfica.

Uma das grandes diferenças entre a linguagem cinematográfica e a língua está no fato de que aquela contém diversas unidades mínimas significativas, não apresentando, portanto, um significado estável e universal. As imagens cinematográficas têm um sentido, isto é, são unidades significativas minimalistas. Elas adquirem significado específico em cada contexto e, dessa forma, nada nos é dado dizer acerca do seu sentido (MARTIN, 2005, p. 305).

Em suma, acreditamos que a linguagem cinematográfica para a história funciona como um meio de representação ou como uma ferramenta que ajuda a interpretar as realidades históricas específicas. Além disso, é uma expressão que abre caminho para a imaginação histórica. Percebemos, dessa forma, que "o Cinema não é apenas uma forma de expressão cultural, mas também um 'meio de representação'. Através de um filme representa-se algo, seja uma realidade percebida e interpretada, ou seja, um mundo imaginário livremente criado pelos autores de um filme" (BARROS, 2007, par. 3).

É importante destacar as categorias presentes na relação entre cinema-história. Os intitulados "filmes históricos" são filmes que buscam representar, recriar eventos ou processos históricos conhecidos; podem ser apresentados em uma versão romanceada de eventos ou vidas de personagens históricos. Ademais, Cristiane Nova (1996) nos chama atenção para o fato de que o filme histórico é aquele com um discurso sobre o passado. É por conta dessa condição discursiva, aliás, que a história é correspondente com os filmes históricos. Portanto, "não é absurdo considerar que o cineasta, ao realizar um 'filme histórico', assume a posição de historiador, mesmo que não carregue consigo o rigor metodológico do trabalho historiográfico" (NOVA, 1996, p. 6).

Em outro caso, o historiador brasileiro José d'Assunção Barros (2007) também destaca uma determinada categoria de filmes, chamada de "filmes de ambientação histórica". Nela, são considerados "os filmes que se referem a enredos criados livremente, mas sobre um

contexto histórico bem estabelecido" (BARROS, 2007, par. 3). Os "documentários históricos" contemplam outra categoria para a História e o cinema, sendo definidos como trabalhos de representação historiográfica por meio de filmes. Mas, diferentemente dos filmes, os documentários históricos se apoiam no seu rigor documental, possuindo um fator estético de segundo plano. Como mencionado, o filme histórico narra criativamente eventos ou processos históricos; já o documentário histórico, à maneira dos historiadores, analisa os acontecimentos de forma profissional, com a exposição de depoimentos, fontes e imagens de época, examinando os eventos por meio da lógica historiográfica e do raciocínio hipotético-dedutivo. Assim, "o fio condutor do documentário historiográfico é essencialmente a análise de eventos e processos históricos, e não a mera narração destes processos mediada pelo mesmo tipo de estetização que aparece nos filmes ficcionais" (BARROS, 2007, par. 4).

A historiadora Silene Claro (2012) chama a atenção para a possibilidade da existência de algumas subcategorias. São elas: reconstrução histórica; biografia histórica; filme de época; ficção-histórica; e filme-mito. O quadro a seguir expõe as subcategorias, além de conter alguns exemplos de filmes para cada tópico. Todas as informações foram retiradas a partir da pesquisa desenvolvida por Silene Claro (2012). Nesse estudo, a autora realiza uma reflexão teórica e metodológica sobre o uso do cinema como fonte histórica.

Quadro 1 - As quatros subcategorias do Cinema-História

Nome	Conceito	Exemplo de Filmes
Reconstrução História	Trata-se dos filmes que abordam os acontecimentos históricos comprovados e que apresenta personagens históricos reais no enredo (interpretados por autores). Não é apenas uma reconstrução audiovisual do passado ou mesmo dos fatos, mas também daqueles em que são esboçadas interpretações históricas, utilizando fatos comprovadamente reais.	Outubro (1927, S. Eisenstein), A lista de Schindler (1993, S. Spielberg), Spartacus (1960, S. Kubrick), 1592: a conquista do paraíso (1992, Ridley Scott) ou A rainha Margot (1994, Patrice Chéreau). O Príncipe do Egito; Spartacus; Gladiador; Cruzada; A Missão; As vinhas da ira; 1492 – a conquista do paraíso; Batismo de sangue; Estado de sítio; Munique; O novo mundo.
Biografia Histórica	Corresponde a filmes que se buscam narrar a vida de um indivíduo e as suas relações com os processos históricos. Esses filmes limitam-se a abordar os chamados "grandes homens", ou seja, aqueles sujeitos destacados pela historiografia escrita e, sobretudo, tradicional.	Napoleão (1927, Abel Gance), Cromwell (1970, Ken Hughes), Lamarca (1994, Sérgio Resende) ou Rosa Luxemburgo (1986, Margareth von Trotta). Lutero; Joana D'Arc; Amadeus; Caramuru – a invenção do Brasil; Elizabeth; Agonia e Êxtase (sobre a vida de Michelangelo); Rei Arthur; Em nome de Deus (sobre a vida do filósofo Abelardo); Elizabeth – a era do ouro; Sandino; Napoleão – a última batalha do imperador; Stalin; Átila; Demetrius e os gladiadores; Olga; São Francisco; Alexandre; Zuzu Angel.
Filmes de	São aqueles filmes cujo referente histórico	Sissi (1955, Ernst Marischka), A amante do rei

Época	não passa de um elemento pitoresco e alegórico. Além disso, apresenta um argumento histórico, no sentido mais amplo do termo.	(1990, Axel Corti) ou Angélica e o rei (1965, Borderie). Mesmo assim, alguns deles podem apresentar elementos interessantes para o historiador, principalmente aqueles em que existe uma preocupação formal maior com a reconstrução ambiental e dos costumes, como é o caso de Ligações perigosas (1988, Stephen Frears). Desmundo; O piano; O ovo da serpente; A casa da Rússia; O carteiro e o poeta.
Ficção Histórica	abarca os filmes cujo enredo é ficcional, mas que, ao mesmo tempo, possui um sentido histórico real.	O nome da rosa (1986, Jean-Jacques Annaud), A greve (1923, Eisenstein), A guerra do fogo (1981, Jean-Jacques Annaud), Lili Marlene (1980, Fassbinder) etc. Círculo de fogo; Diamante de sangue; Gladiador; Cruzada; O menino do pijama listrado; A vida é bela.
Filme-Mito	são aqueles filmes que se debruçam sobre a mitologia e que podem conter elementos seminais para a reflexão histórica. Muitas vezes, o mito é apresentado em paralelo a fenômenos históricos reais.	El Cid (1961, Antonny Mann) e A guerra de Troia (1961, Giorgio Ferroni). El Cid – a lenda (animação); Tróia; Odisseia; As brumas de Avalon; Excalibur; Fúria de Titãs; Tristão e Isolda; Kirikou e a feiticeira; Kirikou e os animais selvagens; O feitiço de Áquila; A lenda da flauta mágica; A lenda de Beowulf.

Fonte: CLARO, 2012, p. 116-117.

Outra contribuição elementar da linguagem cinematográfica para a história é a sua mediação dos saberes pedagógicos e educativos. A produção fílmica contempla inúmeras vantagens para os profissionais da história e não apenas os documentários históricos. Ela também pode ser utilizada para ensinar história como forma de representar um determinado acontecimento histórico.

A utilização do cinema como conhecimento histórico é vista como outra possibilidade de apreensão das relações possíveis entre cinema e história (BARROS, 2007). Tanto os historiadores podem estudar os usos políticos e educacionais que têm se mostrado possíveis por meio do Cinema, como, de igual maneira, os pedagogos (e também os professores de história) podem utilizar o Cinema para difundir o saber histórico e historiográfico.

2. 2. Ensino de História e a utilização da linguagem cinematográfica

No início dos anos de 1980, a ciência da história foi marcada por mudanças metodológicas e por novas possibilidades para a construção do conhecimento histórico. Nesse período, ocorreram mudanças na ciência histórica, surgindo críticas aos métodos tradicionais e a influência da Escola dos Annales na produção historiográfica, o que possibilitou a criação

de novas concepções. Entre as modificações realizadas está o desenvolvimento de novas formas e abordagem da História enquanto disciplina escolar, principalmente entre o final da década de 1970 e no início de 1980. O novo modo de produção historiográfica tinha como base de fundamento o historiador fabricando o "seu objeto e ele mesmo é sujeito na produção da história: constrói e recorta seu objeto de estudo" (ABUD, 2003, p. 185). Trata-se da concepção de que o historiador analisa as fontes, procurando evidenciar as diferentes interpretações da História. Tudo isso tem função de buscar a verdade absoluta da História ou alcançar o mais próximo da 'verdade', o que propunha uma história-problema como substituta da história dos reis, tratados e batalhas. Além disso, a historiadora Katia Abud (2003, p. 185) revela que

> A História, como disciplina escolar, também é histórica. Isto é, também ela, como campo de conhecimento, *passa por mudanças e transformações que a fazem filha do seu tempo*. *As novas abordagens, os novos objetos, outras fontes, outras linguagens foram se incorporando ao ensino de História*. As novas tendências e as correntes historiográficas que entendem a História como construção, aliadas a concepções que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, provocaram transformações bastante profundas na construção da História como conhecimento escolar. Tais transformações produziram modificações na Didática da História e provocaram uma reformulação na prática pedagógica. *É necessário que se destaque a introdução e a permanência*, nos documentos curriculares, *de orientações sobre o uso das novas linguagens, a despeito da inércia da organização escolar no sentido de consolidá-las como práticas cotidianas*. (ABUD, 2003, p. 184, grifo nosso)

Segundo Circe Bittencourt (2009, p. 373-375), os historiadores debatiam sobre a iconografia cinematográfica a partir dos anos 1960 e 1970, e destacavam a importância da diversificação das fontes históricas utilizadas nas pesquisas, especialmente da história contemporânea. Hoje, com a contribuição de vários estudos de diferentes áreas do conhecimento, "os historiadores podem dispor de uma metodologia mais abrangente para analisar tanto o filme de ficção como documentários ou filmes científicos" (BITTENCOURT, 2009, p. 375). Segundo Katia Abud (2003), em 1970, com o processo de renovação da produção historiográfica, houve uma expansão das ideias, possibilitando inovações para o desenvolvimento educacional. Desse modo, a produção fílmica passou a ser considerada importante na formação do conhecimento histórico e do saber escolar.

Assim se deu a aceitação do filme como construtor de conhecimento histórico e do saber escolar, sendo o início para que pesquisadores, educadores e historiadores realizem abordagens e estudos acerca da relevância da utilização do cinema como recurso didático no ensino de história. No Brasil, as escolas de educação básica têm a obrigatoriedade de exibir duas horas mensais de filmes nacionais como um componente curricular, de acordo com a

determinação da lei 13.0006/2014[2], que acrescenta o inciso 8º ao art. 26 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na atualidade, podemos facilmente usufruir de tais recursos didáticos. Mesmo com algumas precariedades, os professores de história usam os filmes ou fazem atividades audiovisuais, seja como componente curricular, como representação, vestígio histórico, fonte histórica, narrar uma história, expor ideias ou acontecimentos, entre outros. A linguagem cinematográfica é incorporada no ensino de história, além de ser uma obrigatoriedade escolar. Fica evidente que não existe um método definitivo e apropriado para este recurso, somente algumas medidas e precauções na escolha.

A linguagem cinematográfica faz parte da rotina dos discentes, trabalhando com estruturas de comunicação, e explora o olhar espectador e suas percepções, disponibilizando ferramentas intelectuais que possibilitam aos discentes compreender os sentidos do cotidiano e os procedimentos da consciência histórica, seja pela representação do real ou imaginária (ficção), "no qual o espectador percebe a ilusão, mas também o dinamismo da realidade" (CODATO, 2010, p.53). Segundo Rüsen (2001, p. 24), "tais procedimentos são chamados "aprendizagem" quando as competências são adquiridas para a) experimentar o tempo passado, b) interpretá-lo na forma de história e c) utilizá-lo para um propósito prático na vida diária".

Diante dessa perspectiva, proporciona-se aos estudantes a compreensão do tempo em que vivem a partir do entendimento dos sujeitos de outros tempos e lugares, com base na compreensão da história por meio de uma narrativa (CAINELLI, 2010, p. 29). Logo, é necessário que os docentes de ensino básico da disciplina de história, ao escolherem os conteúdos de suas aulas, tenham em mente a perspectiva da formação da consciência histórica e a importância da competência narrativa como método de aprendizagem. Outro fator importante é desenvolver um ensino de história como experiências, levando em consideração o conhecimento prévio dos estudantes, inclusive para além da sala de aula, ou seja, para a vida cotidiana, e não como repetição mecânica ou de memorização. Bittencourt ainda orienta que:

> Produções modernas, como os filmes, registram a vida contemporânea e reconstroem o passado revivendo guerras, batalhas e amores de outrora, ou ainda imaginam o tempo futuro. Trata-se de imagens em movimento e com som. Os filmes não são registros de uma história tal qual aconteceu ou vai acontecer, mas *representações* que merecem ser entendidas e percebidas não como diversão apenas,

[2] Projeto de Lei desenvolvida pelo senador Cristovam Buarque (PL 185/08), em que se acrescenta o parágrafo 6º ao artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o qual propõe que "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 duas horas mensais".

> mas como um produto cultural capaz de comunicar emoções e sentimentos e transmitir informações. (2009, p. 353)

A consciência histórica pode ser compreendida como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). Deve-se levar em consideração que todo sujeito racional é capaz de possuir um grau de consciência da relação do seu presente com o passado (HOBSBAWM, 1998). Compreendemos que a aprendizagem histórica está muito além do âmbito do ensino escolar da história. Ela também é percebida no cotidiano e compreendida nas relações sociais, entre as formas de se pensar e de se viver dos indivíduos, identificando e refletindo sobre o seu meio, tanto nos aspectos estruturais como nos socioculturais, uma vez que o mundo é histórico, como aponta Koselleck (1993), e a cada época novas interpretações recolocam o sentido do conhecimento, gerando novas visões. Por essa razão, “a objetividade do conhecimento não estaria em garantir uma verdade universal, mas em estabelecer um diálogo profícuo com as interpretações precedentes” (SOUZA, 2014, p. 138). Cada fonte histórica cinematográfica concebe interpretações sobre o tempo e sobre a humanidade no tempo. Segundo Barros (2011, p. 181):

> A fonte cinematográfica, particularmente a fonte fílmica, torna-se evidentemente uma documentação imprescindível para a história cultural - uma vez que ela revela imaginários, visões de mundo, padrões de comportamento, mentalidades, sistemas de hábitos, hierarquias sócias cristalizadas em formações discursivas e tantos outros aspectos vinculados aos de determinada sociedade historicamente localizada.

A consciência histórica significa desenvolver a faculdade cognitiva de relacionar a dinâmica entre a existência humana no tempo com o processo de sua vida prática. Para Rüsen (2001), este pensar se efetua por meio da competência narrativa quando o indivíduo interpreta o passado seguindo um modelo de princípios e regras da ciência histórica. Para tal função podemos aproveitar as aptidões da linguagem cinematográfica no ensino de história, em que os audiovisuais apresentam características da competência narrativa. Entende-se por competência narrativa uma compreensão contextualizada do saber da história por meio de uma orientação do tempo para a vida prática. Sobretudo Rüsen (2001, p. 160) aponta que os elementos de suporte necessários para uma competência narrativa estão “na forma de uma história na qual o passado é interpretado, o presente entendido e o futuro esperado mediante

essa mesma interpretação". Pois, seguindo as reflexões de Rüsen (2001), histórico significa que o passado é interpretado com relação à experiência, e esta interpretação passa a ter uma função na cultura contemporânea.

Seguindo tal ponto de vista, Marc Ferro afirma que (1976, p. 203) "o filme é abordado não como uma obra de arte, porém como um produto, uma imagem-objeto, cujas significâncias não são somente cinematográficas", mas também como um "agente da história", das relações sociais e práticas culturais. Para esse historiador, todos os filmes são históricos, e se relacionam com o conhecimento histórico, uma vez que fazem parte de uma sociedade, de uma cultura e possuem dimensões temporais específicas.

O cinema é um testemunho singular do seu tempo, podendo assim conceber documentos e fontes históricas. Para Marc Ferro (1976), essa ferramenta não ilustra e nem produz a realidade, mas revela modos de vida de um determinado contexto social, em que pode ser compreendida na contemporaneidade mediante a exibição do filme, além do seu tempo ou do seu contexto de produção. Ou seja,

> Todo filme sempre ensina algo. Se ele pertence ao gênero "ficção", ensina a beleza da narração e poesia através de seus conteúdos e seus procedimentos de linguagem artística, ajuda a ver mais aspectos desses conteúdos a partir da razão sensível, anuncia, através do que não existe ainda, um mundo em transformação. Se ele é um "documentário", permite o acesso a informações e análises sobre um tema via procedimentos jornalísticos ou ensaísticos, aproximando-se mais da razão explicativa sem que isso impeça diálogos com o universo da arte. (SILVA; RAMOS, 2011, p. 11)

Dessa forma, o filme contém cunho científico fundamental para pesquisadores na área. No entanto, espectadores neutros irão analisar o filme como uma obra de arte, ou como entretenimento. Isso porque segundo Koselleck (1993), o historiador possui dois modos de acesso ao conhecimento passado, em primeiro lugar, através de uma investigação histórica com base na análise das fontes históricas, ou por meio da reconstrução.

> É necessário aplicar esses métodos a cada substância dos filmes [...] às relações entre os componentes dessas substâncias; analisar o filme principalmente a narrativa, o cenário, o texto, as relações do filme com o que não é o filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime. Pode-se assim esperar *compreender não somente a obra como também a realidade que representa*. (FERRO, 1976, p. 203, grifo nosso)

O filme enquanto testemunho/documento, está incluído em um contexto social: autor, produção, público, regime político etc. Além disso, um filme não possui somente imagens, mas também outras características como por exemplo, textos escritos (legendas) e sons (falas e trilha sonora), formando um conjunto de representações, tanto visuais como textuais.

2. 3. A Consciência Histórica através da Linguagem Cinematográfica

2. 3. 1. Uma breve introdução da Teoria Histórica de Jörn Rüsen

Na Alemanha Ocidental, entre o período de 1960 e 1970, em decorrência a uma crise da ciência histórica e do ensino de história, eram necessárias novas formas de produção historiográfica e uma revisão da tradição historicista de pensamento histórico para suprir os anseios da sociedade alemã. O trabalho teórico de Rüsen corresponde a uma resposta e uma atualização da tradição do histórico ao ambiente contemporâneo das ciências humanas. A atualização é mediante a ampliação dos objetos de estudo do conhecimento histórico e suas estratégias de pesquisa (SILVÉRIA, 2018; ASSIS, 2010).

Na verdade, ao longo do século XX, há pelo menos duas transformações significativas na Ciência Histórica. A primeira está no objeto preferencial dos estudos históricos, inspirado nas Ciências Sociais, de modo que "a historiografia passou a matizar fenômenos como transformações econômicas, práticas culturais e estruturas sociais, ultrapassando os limites da ciência histórica tradicional". Na segunda, houve importantes mudanças nos estudos históricos associados à chamada virada linguística (ASSIS, 2010, p. 10-12).

> Nos últimos anos, a Teoria da História de Rüsen tem indicado caminhos para uma revisão da História enquanto ciência e da Didática da História, numa tentativa de superar a cisura da História em Didática da História e Ciência da História e a visão reducionista destes dois campos, enquanto uma metodologia de pesquisa e uma metodologia de ensino. (SILVÉRIA, 2018, p. 14)

Assim, o campo de estudo denominado Didática da História surgiu num contexto de transformações e da necessidade de alternativas metodológicas de pesquisa e ensino. A teoria histórica de Rüsen consiste em resolver esse problema visando algumas categorias da disciplina histórica, além dos fundamentos e conceitos da consciência histórica, ou seja, a aplicação do emprego do saber histórico na vida prática humana. De acordo com Rüsen, tanto a Teoria da História como o ensino de História podem ser concebidos como fruto de uma mesma preocupação: as necessidades da vida.

No Brasil, segundo Wiliam Barom (2017), o trabalho de Jörn Rüsen vem contribuindo no processo de mudança paradigmática da didática da história, mudança essa que possibilitou

alterações no “campo das teorias sobre as metodologias de ensino da centralidade do ato de ensinar” (BAROM, 2017, p. 161). Assim sendo, “as ideias históricas [...] participam na interpretação da realidade, nas ações no presente e nas perspectivas de futuro dos sujeitos, individuais e em coletividade” (BAROM, 2017, p. 161).

A definição de “didática”, segundo Jörn Rüsen (2007), indica o conhecimento histórico como uma ação sobre os processos de aprendizagem. “Aprender significa, antes, uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência da história se conforma, que se realiza por ela e que a influência de forma marcante” (RÜSEN, 2007, p. 87). Percebemos, assim, que a *Didática da História* apresenta um campo próprio da *Ciência da História*. Ou seja, “é a ciência da aprendizagem histórica. Cientificamente, de modo específico, ela constrói o conhecimento necessário e próprio à história para compreensão dos processos de aprendizagem” (RÜSEN, 2001, p. 248).

A partir disso, podemos levar em consideração o potencial das narrativas que não são produzidas na forma científica, mas que estão presentes nos processos de significação e orientação histórica dos eventos cotidianos. Esta pesquisa procura conceber o cinema como narrativa carregada de sentidos ligada à vida prática dos seres humanos do passado e do presente, visando o impacto de tal objeto na consciência histórica.

2.3.2. A consciência histórica e a linguagem cinematográfica

Há diferentes diálogos sobre o conceito de consciência histórica. Ao realizar a leitura de Raymond Aron (1957), por exemplo, veremos que a consciência histórica é abordada pelo autor como uma consciência política. Já pata o filósofo Hans-Georg Gadamer (1998), a consciência histórica é um privilégio do homem moderno, por ter pleno conhecimento da historicidade do seu presente e de toda opinião. Importa destacar que a consciência histórica é um fenômeno que faz parte da existência humana. Dessa forma, podemos compreender que ela é característica específica de uma parcela da humanidade, uma meta ou estado a ser alcançado (CERRI, 2001, p. 96). Trata-se de um raciocínio de nossa própria consciência no entendimento de estar no mundo, ou de saber que existimos e estamos constantemente pensando e sabendo.

Segundo Rüsen (2001), existem quatro tipos de consciência histórica[3]. São elas: a tradicional (a experiência temporal é apresentada como uma continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); a exemplar (experiências temporais são casos representativos de regras gerais de conduta ou sistema de valores dos indivíduos); a crítica (permite desenvolver pontos de vista históricos, rupturas das totalidades temporais por negação de outras idealizações e valores); e a genética (diferentes pontos de vista são aceitos por conta da aceitação e transformação dos modelos culturais existentes, de modo que a vida social é vista em toda sua complexidade). Esses tipos de consciência histórica têm o poder de gerar sentido na vida prática do indivíduo que racionaliza a História. Dessa forma, a História não é apenas uma disciplina comum, mas algo capaz de apresentar um sentido racional e prático na vida dos indivíduos.

A história é referida como uma obra humana que está em contínuo movimento e fora do controle dos seus agentes, mesmo tendo um enorme poder sobre os seres humanos, que são, em tese, coletivamente organizados. Para a consciência histórica, o que a interessa nesse "movimento é [...] que, no agir sobre o mundo e ser sujeito da história, o passado (e suas projeções de futuro) são tudo o que está à disposição do homem, como matéria-prima para a sua criação" (CERRI, 2001, p. 94). Essa criação, ou até mesmo sua reprodução, só se torna provável quando colocada como recriação daquilo que já existiu. Assim, compreende-se que o totalmente novo está ligado ao livramento das obrigações do tempo, e o assombro do passado continua sendo um sonho inatingível. Ou seja, os "homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado" (CERRI, 2001, p. 93). Segundo o Jörn Rüsen,

> as narrativas históricas são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana. (RÜSEN, 2001, p. 67)

A frase do historiador Jörn Rüsen (2001) faz alusão às narrativas históricas e suas formas de representação. Tais representações apresentam as suas origens nos próprios processos culturais e sociais, principalmente ao simbolizar e dar sentido às experiências dos indivíduos no mundo, melhor dizendo, dos sentidos concebidos à vida prática. As

[3] Mais adiante, no capítulo intitulado *O Uso da Linguagem Cinematográfica na Aula Histórica: Desafios e Possibilidades*, há uma análise mais aprofundada dos quatro tipos de consciência histórica por meio dos dados coletados na Aula Histórica sobre a Revolução Francesa.

experiências do tempo só servem para orientar a vida atual quando as interpretamos mediante essa finalidade. Sem tal intenção, ou seja, tomadas puramente em si, as experiências seriam sem sentido. Assim, compreendemos que nem tudo o que tem a ver com o homem e seu mundo é história só porque aconteceu, mas exclusivamente quando se torna presente, em um processo consciente de rememoração (RÜSEN, 2001).

> [...] O passado só se torna história quando expressamente interpretado como tal; abstraindo-se dessa interpretação, ele não passa de material bruto, um fragmento de fatos mortos, que só nasce como história mediante o trabalho interpretativo dos que se debruçam, reflexivamente, sobre ele. Segundo Weber, esse nascimento depende diretamente de valores ou idéias de valor que são utilizados pelos respectivos sujeitos da consciência histórica como um ponto de vista para o conhecimento histórico. (RÜSEN, 2001, p. 68-69)

Segundo Paul Veyne (1987), tudo é história, logo, os filmes são história, seja ele feito a partir da ficção ou da realidade. É por isso que a sétima arte é um produto de um tempo histórico. Marc Ferro (2010; 1976) destaca que "o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História" (FERRO, 2010, p. 86). Além do mais, tal autor classifica o filme como um produto, ou seja, uma "imagem-objeto" (FERRO, 1976). Semelhante produto possibilita uma sequência de transformações e domínios na vida humana e no cotidiano das pessoas, como se verifica na área da educação.

As discussões sobre a utilização do cinema como recurso didático no ensino de história sucedem-se desde as primeiras décadas do século XX e, mesmo assim, o debate está longe do encerramento. Jonathas Serrano é um importante educador e pensador do ensino de história no Brasil. Este estudioso expressa a empolgação e as expectativas criadas do cinema como ferramenta para a educação, principalmente no que ele chama de "ensinar pelos olhos e não só pelos ouvidos". Maria Auxiliadora Schmidt (2005), por sua vez, apresenta Jonathas Serrano como um estudioso influenciado fortemente pelo ideário da Escola Nova, contexto marcado por um "entusiasmo na educação". Segundo esse teórico, "graças ao cinematographo, *as ressurreições históricas não são mais uma utopia*. O curso ideal fora uma serie de projecções bem coordenadas, o cinema ao serviço da história – immenso gaudio e lucro incauculável dos alumnos" (SERRANO *apud* BITTENCOURT, 2009, grifo nosso).

Importa destacar que Serrano é um educador brasileiro que, desde o ano de 1912, procurava incentivar os seus colegas a recorrer a filmes de ficção ou documentários para facilitar o aprendizado da disciplina (BITTENCOURT, 2009). Isso significa que as ideias dele apresentam-se em uma época na qual o cinema não era percebido como fonte documental, o

que somente vem a ocorrer em meados do século XX, com os estudos dos historiadores Marc Ferro e Pierre Sorlin.

No mundo moderno ou pós-moderno, as imagens tornaram-se uma ferramenta importante para a história, da mesma maneira que os vestígios materiais das civilizações antigas, textos clássicos, figuras, diários e tantas outras fontes que o historiador explora para resgatar o passado de suas sombras e o conduzir para a luz do presente (ROSSINI, 1999, p. 118). Produções modernas, como os filmes, registram a vida contemporânea e reconstroem o passado, revivem guerras, batalhas, eventos e amores de outros tempos, ou ainda imaginam o futuro. "O filme não narra uma história tal como aconteceu ou vai acontecer, mas *representações* que merecem ser entendidas [...] como *um produto cultural capaz de comunicar emoções e sentimentos e transmitir informações"* (BITTENCOURT, 2009, p. 353, grifo nosso).

Mais do que isso, atualmente os filmes exercem determinante papel na divulgação das imagens históricas, seja pelas produções cinematográficas antigas, ou pelo simples fato de retratar feitos históricos. Por esse ângulo, mediante a linguagem cinematográfica, o cinema desempenha uma influência significativa no olhar do público jovem em relação à história, o que vem a convertê-lo em um agente ou condutor do conhecimento histórico (DE PAULA, 2020, n. p.). Principalmente na contemporaneidade, segundo Cristiane Nova:

> O grande público, hoje, tem mais acesso à História através das telas do que pela via da leitura e do ensino nas escolas secundárias. Essa é uma verdade incontestável no mundo contemporâneo, no qual, de mais a mais, a imagem domina as esferas do cotidiano do indivíduo urbano. E, em grande medida, esse fato se deve à existência e à popularização dos filmes ditos históricos. (NOVA, 1996, p. 06)

Como afirma o escritor Ernesto Sabato, é "por meio dessa tela que logo será a janela por onde os homens sentirão a vida" (SABATO, 2008, p. 16). Mesmo se tratando de uma crítica elaborada pelo autor à modernidade e aos novos tempos, não deixa de ser uma verdade. Essa é uma certeza incontestável no mundo contemporâneo, onde "a imagem domina as esferas do cotidiano do indivíduo urbano. E, em grande medida, esse fato se deve à existência e à popularização dos filmes ditos históricos" (NOVA, 1996, p. 06).

Nesta pesquisa entendemos que o cinema cria possibilidades para a construção do conhecimento histórico nos estudantes. Dessa forma, a inserção do filme em sala de aula e no cotidiano mobiliza operações intelectuais que conduzem o estudante a produzir a consciência histórica. Compreendemos por consciência histórica a suma das "operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si

mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo" (RÜSEN, 2001, p. 57) ou pelo "grau de consciência da relação entre o passado, o presente e o futuro" (ANGVIK; BORRIES, 1997 *apud* CERRI, 2010, p. 268). É importante levar em consideração que todo sujeito racional é capaz de possuir um grau de consciência da relação do seu presente com o passado (HOBSBAWM, 1998), a qual está diretamente relacionada com a vida prática.

2.4. O cinema como narrativa de sentido para a Consciência Histórica

O ser humano não é apenas um espectador do seu tempo e espaço; ele é também um agente, um dos fazedores do seu próprio tempo. Compreendemos que o homem poderá viver no mundo se tiver relação com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo, isto é, o agir é um processo típico da vida humana, e ele (o homem) só será capaz de desenvolver as operações da consciência histórica quando tomar o mundo e a si mesmo como dados puros dotados de sentidos para interpretá-los em função de suas ações. Está incluso no discurso sobre a consciência histórica essa racionalidade, a qual produz e reproduz procedimentos que desenvolvem sentido no espírito humano. Os pesquisadores que estudam e examinam a consciência histórica estão especialmente interessados nos modos de representação que dão ao passado a forma distintiva da História. Além disso, ele também tematiza o impacto da história nas perspectivas futuras da vida humana (RÜSEN, 2001; 2009).

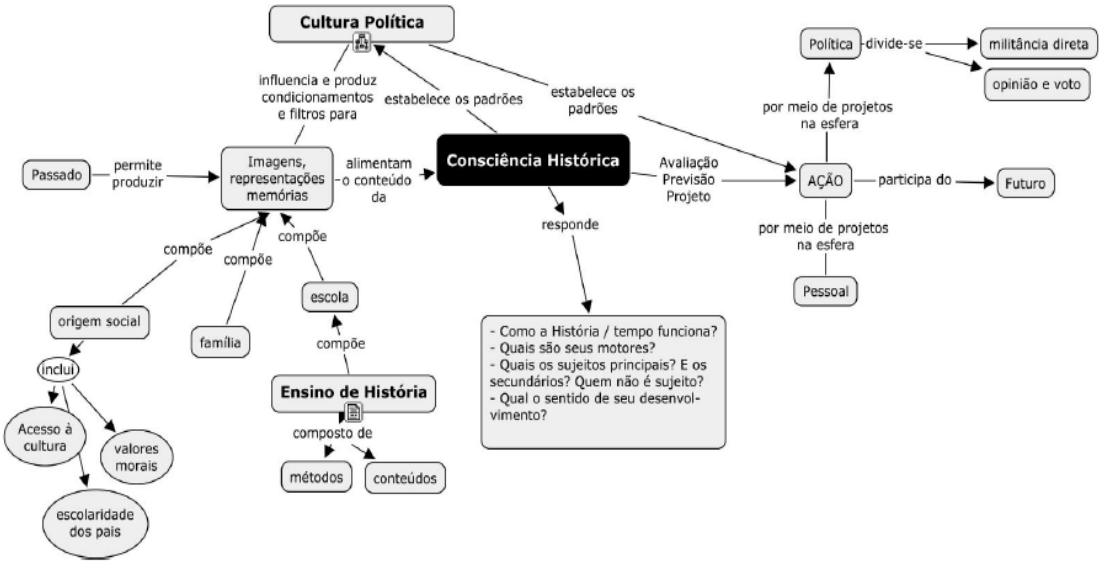
De modo resumido,

> A consciência histórica é, assim, o modo pela qual a relação dinâmica entre experiência do tempo intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. [...] Para essa forma de consciência, é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções do tempo e estas com aquelas. Essa operação pode ser descrita como orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo. [Percebemos dessa forma que a] consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se leciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida.

Nesse contexto, pode-se dizer que a consciência histórica é formada por três características: Tempo, Experiência e Intenção. Isto é, a operação mental do aprendizado da história aparece quando há a necessidade prática de compreensão do tempo presente a partir da experiência do passado, a qual parte da motivação ou intenção de se orientar por meio do passado, que apreende o potencial experiencial da memória histórica (RÜSEN, 2011, p. 44).

A Figura 1 foi produzida por Cerri (2010) no artigo *Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática*"[4]; tem como finalidade definir o conceito de Consciência Histórica, expondo alguns pontos fundamentais da sua teoria.

Figura 1 - Teorias e concepções da consciência histórica



Fonte: Cerri (2010, p. 268)

Por meio do surgimento de novos campos históricos no século XX, há a legitimidade do cinema como documento histórico, por ser simultaneamente captador e recriador de um determinado momento no processo histórico. Historiadores como Marc Ferro, Peter Burke e o brasileiro Jorge Nóvoa destacam que o cinema tem o poder de proporcionar ao espectador a sensação de testemunhar os eventos, de sorte que essa sensação é ilusória, ou seja, falsa (BURKE, 2004, p. 200). Ao mostrar pessoas, situações e objetos, o cinema transformou-se em um excelente instrumento para dominar corações e mentes, criando e manipulando as evidências, elaborando uma realidade que quase nunca coincide objetivamente com o processo histórico que pretende traduzir (NÓVOA, 1995). O ponto essencial é que o cinema (realidade ou ficção) promove leituras e sentidos, pois "uma história filmada, como uma história pintada ou escrita, é um ato de interpretação" (BURKE, 2004, p. 200).

> Se suas imagens não dizem grande coisa sobre a realidade dos fatos, elas testemunham, entretanto, sobre a percepção que dela temos, ou que queremos ou

[4] CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.

> podemos lhes dar, em um momento preciso, datado e localizado. Assim, emergem elementos essenciais para compreender as representações que têm de seus papéis os atores da vida política e econômica de um país. (LAGNY, 2011, p. 102)

O ato de interpretação é ligado à carência de sentidos. Segundo Rüsen (2001), as experiências do tempo são carentes de interpretação, na medida em que o homem pretende agir intencionalmente. O tempo é experimentado, nesse caso, como uma perturbação que pode formar uma "racionalidade de sentido" na vida humana, para a qual o homem tem de pensar seu mundo e sua vida a fim de obter uma orientação adequada. Diante disso, a "racionalidade de sentidos" é um processo do conhecimento em que as experiências são interpretadas sob a luz das intenções, podendo até mesmo descrever a consciência histórica como a constituição de sentido de uma experiência. "O termo 'sentido' explicita que a dimensão de orientação do agir está presente na consciência histórica, pois 'sentido' é a soma dos pontos de vista que estão na base da decisão sobre objetivos" (RÜSEN, 2001, p. 59).

O conhecimento, por assim dizer, está relacionado aos processos de interpretação e constituição de sentido sobre as experiências temporais. Enquanto isso, o "pensamento histórico articula, reflexivamente, a experiência vivida no âmbito de uma determinada cultura histórica, acerca de cujos componentes se adquire, gradual e constantemente, uma consciência" (MARTINS, 2011, p. 45). No processo de se narrar uma experiência e interpretá-la, desenvolve-se a chamada aprendizagem histórica, a qual pode ser resumida como um conhecimento que guia nossas ações. Dizer que a função do cinema é oferecer conhecimento, no entanto, é atribuir a ele um papel no âmbito das interpretações e constituições de sentido (SILVÉRIA, 2018, p. 24).

Além disso, compreendemos que o cinema está ligado ao lazer, de modo que é possível despertar um novo tipo de relação com o processo de aprendizagem. Contudo, não se trata apenas de usar filmes como ilustração de uma temática específica ou como recurso para seduzir um estudante acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual. A projeção de um filme pode ser classificada como um método para abandonar o tradicional de memorização e levar os estudantes a aprender pelos olhos (TANIGUCHI, s. d.). Na atualidade, porém, entendemos que "a história não é mais vista como uma contribuição perfeita entre compreensão e explicação, mas como uma narração seletiva e perspectivada de eventos passados que aconteceram no curso do tempo" (BORRIES, 2018, p. 61).

O filme é sempre visto como produto de um trabalho coletivo que pode causar estímulos visuais à imaginação histórica. As situações, as cenas, as montagens, seleções e mensagens ocultas são capazes de oferecer inúmeras leituras e interpretações. Contudo,

também conseguem direcionar e conceber novos olhares sobre alguns fatos e fenômenos históricos (SOUZA, 2012). Melhor dizendo, seja na tela do cinema, na pintura, fotografia ou narrativa histórica, os indivíduos estão representando uma realidade ou uma visão acerca de determinada temática. Tal impressão se reforça pela premissa de que o filme é, antes de tudo, determinado pelas condições políticas e econômicas de sua produção e recepção (LAGNY, 2009).

Quando apresenta histórias, o cinema provoca subjetividades nos indivíduos. A recepção e os modos de olhar o mundo por meio de um filme discursivo produz determinadas significações, as quais podem influenciar tanto o conhecimento como a identidade dos indivíduos. Ao mesmo tempo, tais narrativas também podem reproduzir determinadas significações, pois são produtos de um coletivo. O processo de construção de sentido não ocorre em uma única via; ele se consolida num espaço de produção de sentidos. No caso do cinema, os sentidos se expandem para que o público conceba sua própria interpretação (SILVÉRIA, 2018). Como afirma Turner (1997, p.122), "os significados são vistos como produto da leitura de um público e não como propriedade essencial do texto cinematográfico em si".

Conforme afirma Rüsen (2001; 2007; 2009), as narrativas exercem importante tarefa para o conhecimento histórico. São as narrativas históricas que produzem percepções da realidade histórica, além de dar conta da relação com as referências. Ademais, é a narrativa histórica que atribui sentido à experiência do passado com o presente. Assim entendemos que a narrativa "pode ser descrita como uma forma de 'dar sentido' ao nosso mundo social e compartilhar esse sentido com os outros" (TURNER, 1997, p. 73).

Segundo Éder Cristiano de Souza, "o cinema constitui-se a partir de uma linguagem peculiar e complexa, que tem a função narrativa, ou seja, que serve para contar uma história" (2014b, p. 206). 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. (SOUZA, 2014b, p. 227)

O cinema, por sua capacidade de produzir discursos sobre a história, pela habilidade ontológica e epistemológica de representar a historicidade de uma época ou de um episódio

histórico, é elaborado por uma narrativa na qual reside uma explicação, a qual, por mais que queira ser descritiva, é também explicativa (NÓVOA, 2008, p. 6).

De acordo com Rosenstone, os filmes que possuem uma temática centrada em acontecimentos ou personagens históricas visam reduzir o processo histórico numa narrativa única e linear, deixando pouca margem para interpretações alternativas (1995, p. 22). Tal fato proporciona desconforto por parte do historiador, que faz da história uma ciência sempre aberta à reinterpretação do passado. O equívoco causado por Robert Rosenstone é até compreendido em algumas películas de curta duração ou produções mudas antigas, mas no geral é uma observação ingênua. Como contrarresposta, podemos citar o trabalho de Pierre Sorlin, o qual acredita que o historiador deve levar em conta várias características do filme, como: as vozes, cantos, sons, palavras, ruídos, a equipe de produção. Assim, a interpretação ou leitura do filme deve se ater, também, aos elementos artísticos da cinematográfica, às técnicas e ao grupo responsável pela sua produção. A partir de tais aspectos, é possível realizar algumas interpretações, de modo que esse número aumenta se partimos para a questão do conteúdo em si.

Apesar da observação citada anteriormente, os trabalhos de Robert Rosenstone contribuem bastante para pensarmos a relação entre cinema e história. Segundo o autor:

> El cine personaliza, dramatiza y confiere emociones a la historia. A través de actores y testimonios históricos, nos ofrece hechos del pasado en clave de triunfo, angustia, aventura, sufrimiento, heroísmo, felicidad y desesperación. Tanto los films de ficción como los documentales utilizan las potencialidades propias del medio – la cercanía del rostro humano, la rápida yuxtaposición de imágenes dispares, el poder de la música y el sonido en general – para intensificar los sentimientos que despiertan en el público los hechos que muestra la pantalla. […] El cine nos ofrece, es obvio, la 'aparencia' del pasado: edificios, paisajes y objetos. Y no nos damos cuenta de cómo esto afecta a nuestra idea de la historia. (1997, p. 52)

Para finalizar, é sugerida a introdução do filme histórico na sala de aula, especialmente por fazer os discentes entenderem que a história como disciplina possui a intenção de pensar o passado para compreender o presente, e não apenas estudar o passado (REIGADA, 2013, p. 70-71). Além disso,

> [...] é papel da escola (e do professor) desenvolver a capacidade dos alunos de refletir mais criticamente sobre as informações veiculadas por esses meios. Para isso, é preciso trazê-los para a sala de aula e dar-lhes a oportunidade de observar como essas mensagens são construídas, extraindo informações aparentes e subliminares e estabelecendo relações entre o que constitui o saber histórico escolar e os valores, ideias e comportamentos assimilados através dos meios de comunicação. (MOCELLIN, 2010, p. 11)

Para iniciar o trabalho com filmes em sala de aula, é necessário tomar alguns cuidados na escolha. Essa observação está na possibilidade de o cinema ensinar visões inadequadas, ou, como ele mesmo afirma, “deturpadas e carregadas de ideologias” (MOCELLIN, 2010, p. 11). Isto não implica que seja impossível a sua utilização, até porque o professor e a escola têm a função de preparar os estudantes para atuarem na sociedade. Com a orientação e a motivação correta, o conhecimento histórico pode preparar os estudantes para agirem diante dos desafios em geral, evitando até mesmo uma postura inocente diante das influências culturais advindas dos meios de comunicação em massa. Assim, busca-se desenvolver uma consciência mais próxima da crítico-genética.

2.4.1. Qual o principal papel do professor?

Com base nas discussões acima, percebemos que, por meio da familiaridade e do convívio com o cinema, os discentes se sentem mais habituados e motivados a aprender. Isto possibilita benefícios para o processo de aprendizagem histórica, estabelecendo conexões entre o que se passa na tela e a vida prática dos estudantes, visto que o filme está presente diariamente na sociedade do nosso tempo. Tal expressão artística pode então ser pensada como um recurso que permite aos estudantes se orientar no tempo e no espaço. A partir das interpretações encontradas nas suas representações, cria-se um espelho para vislumbrar a dialética das mudanças em relação ao passado e as transformações ocorridas durante o tempo presente. O cinema como narrativa de sentido está presente na prática social, por meio da sua capacidade de produzir significados, de maneira que tais sentidos operam em face do modo de pensar e agir dos indivíduos.

Até mesmo o próprio Rüsen (2009), no trabalho intitulado *Como dar sentido ao passado*, percebe a importância do cinema. Ele parte do exemplo do filme *A vida é bela*, de Roberto Benigni (1997), no qual se “dissolve uma experiência perturbadora mediante o pastelão e um enredo familiar sentimental. Outro exemplo é a museificação de relíquias. Elas podem ser apresentadas de tal maneira que seu caráter hediondo muda para o da clareza da lição de história”.

Convém destacar que os jovens convivem com as experiências concedidas pelo cinema, mas em sua grande maioria com poucos resultados. Um dos fatores que contribuem para essa visão é que os estudantes observam o passado como permanente; consequentemente, a história é vista por eles como algo dado, pronto e verdadeiro, ou seja, os discentes em

nenhum momento se perguntam “como sabemos” (LEE, 2006). É provável que eles ainda não possuam experiências de vida suficientes para notarem o reflexo delas no filme, ou talvez seja pela falta de intenção em utilizar o filme como recurso histórico cuja função é orientar o cotidiano. Isso implica a imaturidade dos estudantes, os quais veem a linguagem cinematográfica como um simples passatempo, algo sem pretexto histórico. Além disso, também devemos considerar a falta de um preparo teórico-metodológico por parte dos professores, o qual também afeta o desenvolvimento dos estudantes. Partindo dessa premissa, entendemos que a função dos professores para a consciência histórica é importantíssima, pois eles são mediadores entre o conhecimento histórico científico e o conhecimento histórico no espaço escolar. “Os didáticos seriam transportadores, tradutores, encarregados de fornecer ao cliente ou à cliente, comumente chamado de “aluno” ou “aluna”, os produtos científicos” (RÜSEN, 2007, p. 89).

No próximo capítulo, buscamos discutir o sentido da linguagem cinematográfica nas suas possibilidades de interpretação do passado e orientação do presente, ou seja, do modo como a linguagem cinematográfica pode influenciar a compreensão e percepção da história. Assim, neste capítulo são abordadas as possibilidades da linguagem cinematográfica como forma de orientação temporal, visto que é uma linguagem que produz sentidos para os sujeitos por meio da sua capacidade de representação do passado. A partir disso, a linguagem cinematográfica pode ser usada para a consciência histórica.

3 A LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA E O PROCESSO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

As produções audiovisuais no geral, mas geralmente os filmes, não são novidades no ensino de História. Há inúmeros trabalhos e pesquisas[5] que tratam do uso da linguagem cinematográfica nas aulas de História. Tais investigações, em sua grande maioria, têm como principal foco analisar o conteúdo dos filmes e propor metodologias práticas para auxiliar o trabalho do professor na sala de aula.

O presente estudo busca entender as possibilidades da linguagem cinematográfica para a orientação dos sujeitos no sentido de cumprir com as carências de orientação temporal, ou seja, para a consciência histórica por meio das produções fílmicas.

3.1 O filme como uma possibilidade

O cinema tornou-se, para a História, um marcador do tempo. A linguagem cinematográfica é uma ferramenta com várias vantagens, por ser uma das mais rápidas, eficientes e disseminadoras formas de comunicação. Por meio dela, podemos contar histórias, tanto fictícias como reais, representações, registros, sem falar da linguagem cinematográfica, que abrange outros campos científicos, como a história, política, sociológica, filosófica, entre outros. É a partir do cinema e de sua linguagem que tais formas e percepções são expressadas por meios audiovisuais.

Neste trabalho, todavia, entendemos o cinema como algo mais que uma linguagem. É um veículo cuja finalidade diz respeito à transmissão e captação de mensagens, as quais são apresentadas sob a forma de narrativas filmadas. A elaboração das mensagens possui algumas regras e ideologias próprias, que são entendidas como linguagem particular. Trata-se de pensar o cinema como uma instituição, sendo que "essa terminologia engloba o espaço que a produção cinematográfica ocupa na sociedade, seja como indústria ou como obra de arte, e as inter-relações que estabelece com a cultura, a política e os outros campos sociais" (SOUZA, 2014a, p. 86). Além disso, como é evidenciado em algumas pesquisas, a linguagem

[5] Entre esses estudos, podemos descartar as pesquisas do tipo *estado da arte*. Esse tipo de estudo procura realizar levantamento do conhecimento já existente sobre um determinado assunto, ou seja, o *estado da arte* ou *estado do conhecimento* é um "estudo descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações contextuais com um conjunto de outras variáveis, como por exemplo, data de publicação, temas e periódicos, etc" (UNIVERSITAS, 2000 *apud* VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 171).

cinematográfica é uma indústria, um produto comercial, de maneira que esses aspectos têm que ser levados em conta.

> A grande indústria cinematográfica é dominada por grandes corporações empresariais, fundadas na lógica da concorrência capitalista. Já no campo da ideologia, o cinema atua como produto de consumo de massas, que conta histórias que são assistidas por milhões, ou até bilhões de pessoas em todo o mundo. Mas essas histórias, que aparecem sob a forma de narrativas, desapegadas de qualquer interesse subjacente, que desvie do objetivo de contar a história, também carregam discursos ideologicamente direcionados. (SOUZA, 2014a, p. 86)

Na linguagem cinematográfica, há diferentes interpretações e sentidos, os quais podem ser usufruídos para a aprendizagem histórica e, por conseguinte, atribuídos também na consciência histórica. Percebe-se que, no século XX, essa arte passou por significativas transformações. Inicialmente, as produções cinematográficas eram imagens mudas, em preto e branco; atualmente, porém, com o avanço da tecnologia, temos os filmes em 3D e, mesmo assim, essa arte não perdeu a sua influência; pelo contrário, a cada geração que se passa ela só aumenta. No presente, temos a contribuição de plataformas como *TikTok* e o *Reels Instagram*, mesmo sendo audiovisuais "rápidos", ou seja, curtos, são plataformas inseridos no cotidiano das pessoas, especialmente dos mais jovens.

Todo tipo de produção humana que contemple o audiovisual pode ser considerada uma linguagem cinematográfica, seja ela em formato de filmes, séries, vídeos, documentários, curta ou longa metragem, desenhos, entre outras produções. Como afirma Ferro (2010, p. 86), "o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História".

Em *apologia da história* (2001), Marc Bloch defende que a "história é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado: 'A própria noção segundo a qual o passado enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda'. Seu objeto é 'o homem', ou melhor, 'os homens', e mais precisamente 'homens no tempo'" (BLOCH, 2001, p. 24). Neste sentido, a história não estuda o passado, mas, sim, a ação do homem ao longo do tempo e do espaço. A linguagem cinematográfica sendo um produto fabricado pelos homens, deve ser tratado como um testemunho da ação dos homens no passado, uma vez que a "diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele" (BLOCH, 2001, p.79).

O historiador Rosenstone afirma que, nos filmes históricos, há "uma linguagem que é metafórica e simbólica, uma linguagem que cria uma série de realidades aproximadas ou possíveis, mais do que uma realidade literalmente verdadeira" (ROSENSTONE, 2010, p. 77-

78). Compreendemos que é por meio dessa linguagem que os filmes podem provocar os mesmos tipos de questões acerca do passado, que até mesmo os historiadores fazem. Mas também percebemos que precisamos aprender a "ler" essa linguagem, assim como aprendemos a ler um livro. É necessário aprender não apenas o que está na superfície; devemos buscar o que essa superfície traz à tona e sugere. Além disso, deve-se procurar o modo como tal obra interage com que já conhecemos, ou até mesmo com o que desejamos conhecer. Desse modo, um filme parece ser simples de entender, contudo, as melhores obras não expressam com simplicidade e clareza o seu significado (ROSENSTONE, 2010, p. 77-78).

Essas produções representam algo de diferente, pode ser uma realidade para interpretação ou um mundo imaginário criado pelos produtores. Ambos têm a sua relação com a História, pois, apesar do caráter fictício, tais obras são produto de determinado grupo em determinada sociedade e época. Sendo assim, é um trabalho feito pelo homem. Segundo José D'Assunção Barros (2007, par. 3), há a possibilidade de a obra cinematográfica funcionar "como meio de representação ou como veículo interpretante de realidades históricas especificas, ou, ainda, como linguagem que se abre livremente para a imaginação da história". Essa possibilidade é cabível na medida em que entendemos a linguagem cinematográfica como reprodutora de mensagens e de sentidos, até porque "cada fonte histórica da cinematografia concebe interpretações sobre o tempo e sobre a humanidade no tempo" (DE PAULA, 2020).

Já a historiadora Miriam Rossini tem como principal objeto de análise os filmes de reconstituição histórica, de modo que podemos perceber

> a ação de salvamento de uma temporalidade passada no presente que o filme opera, pois, *ao fazer reviver o passado, ele torna possível presentificar um ausente*. E, ao *recriar sensibilidade de outras épocas, traz para o presente as necessidades e as esperanças do passado*, permitindo-nos confrontá-las com as nossas próprias necessidades e esperanças. (ROSSÍNI, 1999, p. 118-119, grifo nosso).

Esse passado muitas vezes está em uma temporalidade distante, como, por exemplo, a Idade Média ou o Brasil Colonial. Mesmo assim, é por meio do nosso próprio presente que temos que repensar essas épocas longínquas e, dessa forma, observar as mudanças e permanências que tivemos. Para um profissional da História, essa reflexão de repensar o passado é tida como comum, mas para um jovem ou outro tipo de profissional é mais complicado. O uso da linguagem cinematográfica é seminal, mas, sem o direcionamento do professor(a), ela se torna algo vazio, principalmente por estar presente na vida das pessoas e,

por conseguinte, influenciá-las. Nesse sentido, a consciência histórica serve como autoesclarecimento da História. Como aponta Schmidt (2012, p. 93), a consciência histórica passa a ser uma categoria que serve para a explicação "da História como disciplina escolar, para a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria". É a partir dessa consciência histórica que a cultura histórica é exercida.

Rüsen (1994) afirma que a própria cultura histórica dialoga com a memória de mesma vertente, a qual é exercitada com a consciência histórica. Isso contribui para uma orientação temporal para a sua práxis vital, ao passo que entendemos a atuação e autocompreensão de si mesmo. Desse modo, compreende-se que a "cultura histórica pode ser definida como uma articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade" (RÜSEN, 1994, p. 3). Assim, podemos afirmar que a cultura histórica é uma categoria de análise, a qual busca compreender a produção e usos da história no espaço público da sociedade atual (SCHMIDT, 2012). De modo geral, o papel da consciência histórica para uma sociedade é compreendido como uma contribuição cultural que está presente em quase todas as áreas da práxis humana.

A cultura histórica estabelece um diálogo com os elementos da cultura escolar. Segundo Schimidt (2012), esses diálogos estão representados pelos "textos visíveis", como os currículos e manuais, e também pelos "textos invisíveis", como as práticas e usos escolares, pertinentes ao ensino da História. A linguagem cinematográfica surge como uma dimensão estética, de maneira que

> as rememorações históricas se apresentam, sobretudo, sob a forma de criações artísticas, como as novelas e dramas históricos. Não se trata de encontrar o histórico no estético, mas a presença do estético no histórico, tornando-o visível como algo relevante para o trabalho rememorativo da consciência histórica. (SCHMIDT, 2012, p. 97)

Sobre a carência de orientação, Rüsen argumenta que no "início do processo do conhecimento histórico está a carência de orientação da vida humana prática" (RÜSEN, 2015, p.75). Isso implica que a produção de conhecimento histórico na academia não é um acontecimento isolado da sociedade. Trata-se da busca dos interesses comuns, a qual tem em mira o cotidiano e busca retorno como orientação da vida prática (BARROM; CERRI, 2011, p. 1-2). Dessa maneira, compreendemos as carências de orientação como o afastamento das relações sociais com os rumos do conhecimento histórico. Ou seja, a carência de orientação parte da necessidade de existir um recurso para a rememoração do passado. Trata-se de uma operação cognitiva, relativa ao próprio sujeito, que recorda algo do seu próprio passado, seja

como forma de atualização ou de representação (SCHMIDT, 2016). É nesse aspecto que a rememoração ou memória histórica é importante, pois contribui para a consciência histórica. Em primeiro lugar, é por meio dela que se pode ter uma compreensão da história de nossa própria vida como um autorreferencial organizado pelos sentidos autobiográficos. Ao recordar, criamos modelos de interpretação temporais, de modo que a memória proporciona ao presente uma realidade do passado e contribui para interpretação de um perspectivo futuro. Em segundo lugar, é por meio da ação de rememoração que a consciência histórica é articulada na experiência de interpretar o tempo. Assim, essa experiência do tempo passado é experimentada com inúmeros significados para o presente.

Compreendemos que alguns dos principais problemas no uso da linguagem cinematográfica são repensar, interpretar e compreender o passado com o propósito de uma formação significativa da consciência histórica. Tais problemas são decorrentes da carência de uma formação devida e, por conseguinte, da insuficiência do ensino de História. Por isso, muitas vezes os problemas encontrados a respeito de uma melhor adesão da linguagem cinematográfica para com o conhecimento histórico são decorrentes da falta de preparo ou de formação. Para interpretar e analisar os recursos audiovisuais como forma de superação de carência, é necessário buscar a conexão do conhecimento da linguagem cinematográfica com a ação humana, ou seja, como uma orientação para a vida prática dos indivíduos.

É importante destacar esse reconhecimento das limitações e das distorções da linguagem cinematográfica nas percepções da História, principalmente para que possamos buscar aprimoramentos e legitimidade em sua capacidade de construir intepretações e discursos sobre o passado, de trabalhar o tempo e o espaço históricos, e, por meio da arte, comunicar a História.

> Embora desafiante e complexa, a relação cinema-História, encerra em si muitas potencialidades didáticas, permitindo trabalhar o filme no contexto da aprendizagem de conteúdos históricos – na sua *capacidade de transportar no tempo, de envolver emocionalmente, de tornar as personagens históricas mais reais, de criar empatia histórica*, mas também, no desenvolvimento de *competências de análise do objeto fílmico enquanto produto do seu tempo, ou seja, ler a intencionalidade do discurso, da estética, da construção dos factos históricos*, à luz de um determinado presente, *ou seja, de trabalhar o filme como uma fonte histórica*. (TRINDADE; RIBEIRO, 2016, p. 29, grifo nosso)

A linguagem cinematográfica como mediadora de transformações culturais, artísticas, sociais e políticas é totalmente possível. Pode ser encarada como um testemunho histórico, o qual opera por meio da criação de uma sociedade em que foi produzida. Assim sendo:

> O poder da linguagem através da imagem tornou-se um fenômeno cultural, alterando os processos estruturais que formam o pensamento social, criando representações que agiriam no âmago dos grupos. O cinema tornou-se completo mediante o olhar de seus receptores, o produto finalizado, que é submetido ao espectador, é a obra de arte que diferentemente do quadro oferece não apenas uma única imagem, mas uma composição de séries de imagens em movimento carregadas de traços peculiares da sociedade. Foi por meio desse intercâmbio, estabelecido entre a película e o espectador, que o cinema alcançou significância. (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 118)

Sabemos que muitos dos audiovisuais produzidos com uma conotação de filmes históricos possuem características semelhantes e são produzidos em lugares diferentes, como os filmes da década de 1930 no Brasil e nos Estados Unidos. Segundo Rossini (2008), essas características reforçam a biografia de grandes personagens da História, e também corroboraram para concordar com as várias tradições nacionais. Contudo, é importante destacar as mudanças ocorridas tanto no campo historiográfico quanto nas inovações da televisão e dos filmes, que mobilizam novas formas de se pensar a História e de produzir filmes dessa vertente.

Na atualidade, a linguagem cinematográfica não está apenas atrelada à representação de alguns personagens históricos, mas também são representados os subalternos e os "marginalizados" da História – ou seja, ela conta, de modo similar, as histórias de personagens não conhecidos e de grupos sociais inferiorizados. Com isso, a linguagem cinematográfica ajuda os espectadores a não esquecerem o passado, quando não ajuda a lembrar os nossos personagens históricos e marginalizados, mantendo-os vivos na memória.

Robert Rosenstone (2012, p.16-17), afirma que o nosso desejo de expressar o passado usando formas contemporâneas de expressão tem como fundamento o desejo de agradar uma sensibilidade contemporânea. Em outras palavras, tínhamos de nos direcionar para as mídias visuais. O cinema foi o primeiro; de modo que mais tarde, no século XX, outros meios da linguagem cinematográfica se tornaram formas de transmitir as nossas histórias. Assim consequência, os "filmes, minisséries, documentários e docudramas históricos de grande bilheteria são gêneros cada vez mais importantes em nossa relação com o passado e para o nosso entendimento da história". Dessa maneira, convém não deixá-los de fora, principalmente "quando pensamos o sentido do passado significa nos considerar a ignorar a maneira como um segmento enorme da população passou a entender os acontecimentos e as pessoas que constituem a história" (*idem*, p. 17).

3.1.2 Uma breve introdução sobre a Educação Histórica

O campo denominado Educação Histórica tem como objeto a preocupação de pesquisar elementos para a compreensão da consciência histórica, especialmente no tocante a crianças e jovens. Essa vertente da educação aborda a História como ciência que não se limita a considerar a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que possui diversas perspectivas, entendendo que há objetividade na produção do conhecimento histórico. Dessa forma, a história precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de suas técnicas.

É por meio da Educação Histórica que buscamos respostas sobre o desenvolvimento do pensamento histórico e a consciência histórica das crianças e jovens. Isso é decorrente do entendimento de que a História é uma ciência particular, a qual não se limita à explicação, transmissão e a narrativa sobre o passado, mas, sim, é uma ciência que contempla as múltiplas temporalidades pautadas nas experiências históricas dos sujeitos. Também é composta por referenciais epistemológicos da Ciência da História e da Educação Histórica, como orientadores e organizadores teórico-metodológicos da investigação histórica (BARCA; SCHMIDT, 2009).

Já na aprendizagem histórica, é realizada uma reflexão da filosofia histórica sob a perspectiva rüseniana. Nesse sentido, aprendizagem histórica é definida como um "processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado" (SCHMIDT; MARTINS, 2016, p. 26). No Brasil, a aprendizagem histórica dialoga com os referenciais da epistemologia da História, além de andar lado a lado com a educação, conduzindo a consciência histórica para um lugar de destaque.

3.2 O que esperar da Consciência Histórica?

Os estudantes têm a necessidade de dar sentido às suas ações, ou seja, atribuir o sentido à vida, não se limitando a compreender os sentidos do seu tempo. É também dar sentido à compreensão de si mesmo e de si com os outros. Assim, "os seres humanos [...] comprometem-se na compreensão do todo em relação e numa lógica temporal em expansão atendendo aos diferentes segmentos temporais que articula" (GAGO, 2016, p. 77).

Jörn Rüsen tem afirmado em suas obras que é fundamental o trabalho do conhecimento histórico na escola para a consciência histórica, principalmente para o processo de incorporação inconsciente das formas de organizar e atribuir sentido às experiências temporais, individuais e sociais dos estudantes (SCHMIDT, 2017). Sendo assim, as

experiências estão diretamente relacionadas com a consciência histórica. A "consciência histórica" é, para Rüsen (2007), a forma da relação dinâmica entre experiência e intenção no tempo e no processo da vida humana. De acordo com Schmidt (2017, p. 64), "a História tem uma função didática de formar a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação". Compreendemos, assim, que a História é munida de elementos que podem ser referências para a formação de conceitos, ideias e concepções, fornecendo sentido para a ação humana.

De acordo com Rüsen (*apud* SCHMIDT, 2017), a experiência individual e social, quando relacionada ao conhecimento, estabelece um diálogo entre a consciência e a aprendizagem históricas, principalmente por dois fatores. O primeiro deles é a adesão de elementos da subjetividade de professores e estudantes como processos de individualização e socialização, em que a autocompreensão histórica afeta significativamente a identidade de cada um deles; já em segundo lugar aparece a importância e o significado do conhecimento histórico e sua aplicabilidade no cotidiano.

A consciência histórica deve ser compreendida, portanto, como um processo mental, um conjunto de operações da consciência. Tal processo se dá por meio da "narrativa histórica", a qual sintetiza as três dimensões do tempo na representação de um sentido global. Temos a "continuidade" ou o "decorrer do tempo" como uma das dimensões. Ambos são definidos como processos de formação histórica, pela experiência temporal, por meio de um sentido consistente de coerência, decorrente da comunicação social e da autocompreensão humanas. Isso ocorre, sobretudo, pela forma de socialização e individualização dos sujeitos. Além disso, Rüsen aponta que a consciência histórica pode ser utilizada para a formação da identidade histórica, pelo fato de os sujeitos (individuais e coletivos) serem capazes de exceder os limites de seu tempo de vida e, ao mesmo tempo, realizar uma mudança do tempo. Dessa forma, ganha-se uma subjetividade permanente. Percebemos, aqui, uma questão interessante: no caso, não existe uma aprendizagem histórica "se não houver uma apreensão de processos de apropriação da própria experiência, o que pressupõe uma educação calcada na experiência do tempo que ative, amplie e modifique significados acerca dessa experiência, por meio da narrativa histórica" (SCHMIDT, 2017, p. 65).

A consciência histórica se dá por meio de operações cognitivas que precisam ser consideradas, organizadas e influenciadas com o objetivo de conciliar as três dimensões: experiência e/ou conhecimento, significado e orientação. Tais dimensões devem trabalhar em conjunto, de forma adaptada. A aprendizagem histórica é significativa quando os(as) estudantes são instigados(as) a "captar o conhecimento por meio de fontes, documentos,

diferentes linguagens e materiais didáticos e do referencial teórico já existente sobre os fatos históricos. Ou seja, da narrativa e da experiência histórica" (BAUMGARTEN, 2017, p. 82).

É recomendado trabalhar a história como um dado objetivo nas relações da vida e como construção subjetiva de orientação de si em direção aos seus interesses (RÜSEN, 2010). Em outras palavras, a memória do passado é interpretada no presente e possui perspectivas para o futuro por meio dessas interpretações. Tal dialética demonstra que o próprio presente é visto, interpretado e representado como um processo em curso na estreita relação da memória com a expectativa de futuro (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011).

Em suma, é esperado que os indivíduos usem a consciência histórica como uma operação cognitiva, e que ela sirva de orientação para ações no presente. Nesse sentido, ela funciona como um modo característico da orientação da vida no presente e em situações reais. Assim, compreendemos que a função da consciência histórica é ajudar a interpretar o nosso próprio passado e, consequentemente, compreender o presente. Quando destacamos a perspectiva histórica como orientação temporal, isso significa a união entre o passado e o presente como forma de confirmação da perspectiva futura por meio da interpretação do passado e do entendimento da atualidade (SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2011).

A consciência histórica está ligada ao intelecto dos indivíduos, possuindo várias formas de orientação temporal ou formas de compreensão do tempo presente, principalmente valores morais, tradições e cultura. O desenvolvimento da identidade, por exemplo, também passa pela consciência histórica com base em uma aprendizagem. De acordo com Schmidt, Barca e Martins (2011, p. 79), a aprendizagem histórica é "a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo".

Ao trabalhar o ensino de História com o propósito de desenvolvimento cognitivo, podemos capacitar o estudante a abrir portas para a sua interpretação temporal e, assim, contribuímos para que ele atribua sentido ao tempo presente, ou seja, a pensar historicamente. Trata-se, então, do esforço de orientar ou reorientar, científica e socialmente, as formas de produção de conhecimento e sentido dos outros sujeitos, evitando contradições políticas e sociais (CERRI, 2010). Em outras palavras, a utilização da consciência histórica nas aulas de História contribui para a percepção do passado em nosso presente e, com isso, permite compreender mais a fundo a nossa realidade, atuando na formação cognitiva dos indivíduos e ajudando na perspectiva de futuro (RÜSEN, 1992, p. 28).

3.3 O que esperar da Linguagem Cinematográfica para o ensino de História?

O filme, o cinema, o audiovisual e a linguagem cinematográfica no geral têm o poder e a capacidade de explicar acontecimentos, isso é um fato. Trabalhos e pesquisas já comprovaram esse apontamento, de modo que alguns historiadores trabalham com o cinema na tentativa de torná-lo uma das melhores formas de representar períodos históricos. Temos como exemplo dessa investida a pesquisa do historiador Jorge Nóvoa. Para ele,

> o cinema, em grande medida por sua capacidade de produzir discursos sobre a história, por sua capacidade ontológica e epistemológica de representar a historicidade de uma época ou de um fenômeno, constrói, de uma só vez, uma narrativa na qual se acha imbricada uma explicação, que por mais que queira ser descritiva, é também explicativa. (NÓVOA, 2008, p. 6)

Outros pesquisadores se arriscam a acreditar na possibilidade de o cinema ser algo a mais, um fenômeno com a capacidade de reviver acontecimentos históricos, ou até mesmo se tornar uma "máquina do tempo" para os amantes da história. Como já mencionado neste trabalho, a linguagem cinematográfica não é composta por obras inocentes; ela possui propósitos, metas a cumprir. Na atualidade, ela é uma indústria, a qual tem os seus próprios interesses. Por esse motivo, devemos sempre questionar a linguagem cinematográfica.

Nas décadas de 1920 e 1930, a produção de filmes educativos e as discussões que relacionariam cinema e ensino ganharam destaque no Brasil (PERREIRA; SILVA, 2014). Entre essas discussões, temos a de Jonathan Serrano, que foi um importante educador e teórico do ensino de História no Brasil. Possuía e enfatizava grandes expectativas com a possibilidade de utilização didática do cinema na década de 1930. É interessante observar que muito antes da *Escola dos Annales*, aqui no Brasil já havia pensadores alimentando a ideia de ensino de História e cinema, como é o caso de Serrano, que afirmava ser necessário "ensinar pelos olhos e não só pelos ouvidos" (1930). Junto com Venâncio Filho, Serrano discutiu a importância da inclusão da Cinematografia Educativa nas escolas. Obviamente, no período mencionado (década de 1930), havia muitas dúvidas e poucas certezas a respeito da linguagem cinematográfica. Apesar disso, Venâncio Filho e Serrano demonstraram confiança e entusiasmo, como fica evidente na citação a seguir:

> Eis porque, sem exagerado otimismo, escrevemos então: "A Exposição de Cinematografia Educativa deve marcar o início da real introdução do cinema em nosso meio pedagógico. De ora avante já não é lícito objetar que não há películas, nem aparelhos adequados e acessíveis, nem recursos fáceis para execução de um plano sistemático de utilização das projeções animadas no ensino. *O que urge, agora*

> *é não deixar que esfrie o entusiasmo.* Com boa *vontade e método, poderemos ter em breve o cinema educativo em nossa capital, e porventura em todo o Brasil*, em crescente êxito e de modo relativamente fácil. Tudo depende apenas de uma inteligente conjugação de esforços, em que são indispensáveis a iniciativa particular a propaganda pela imprensa e a proteção da causa pelos poderes públicos". (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1930, p. 36 *apud* FREITAS, 2012, p. 41, grifo nosso)

A partir de então, compreendemos que a utilização do cinema como recurso para o ensino não representa nenhuma novidade. Contudo, a sua utilização nos últimos anos, seja por meios práticos ou metodológicos, tem sido revista por pesquisadores e educadores. Tal fato ocorre em decorrência da mudança de entendimento sobre a linguagem cinematográfica, a qual antes era vista como apenas uma forma de ilustrar um evento ou paisagem, e hoje é tomada como uma fonte capaz de produzir inúmeras problematizações a seu respeito (PERREIRA; SILVA, 2014).

Além disso, os autores também abordam discussões sobre as metodologias e práticas didáticas do uso de filmes para ensino. Eles esclarecem o seguinte:

> Cinco minutos bastam para a explicação preliminar. Depois o professor exibe o filme durante uns dez a quinze minutos. Por fim são feitas perguntas metódicas sobre o que os alunos viram, com a necessária discussão de cada ponto. Cada série dos cursos da fábrica De Vry é acompanhada de opúsculos explicativos, escritos por autoridades no assunto. Nas primeiras páginas explica-se o modo de preparar a lição e o fim que se tem em vista; depois há um resumo do próprio tema da aula; segue-se um questionário destinado a verificar o aproveitamento dos alunos e finalmente, no último capítulo, vem a bibliografia do assunto, para completar o que se tiver aprendido no filme. (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1930, p. 26)

Apesar dessa grande contribuição de Jonathan Serrano e de Venâncio Filho para o cinema educativo, temos que questionar o posicionamento dos autores em relação ao uso do cinema nas aulas de História, pois "na História, que estuda o passado, o cinema também cabe pouco". Nesse caso, dependerá do modo como o filme relaciona os acontecimentos contemporâneos, podendo ser reconhecido como documento para a História, de modo que os de restauração histórica não são aconselháveis (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1930). É importante destacar que Serrano e Venâncio Filho analisam o cinema em sua época, durante a qual a linguagem cinematográfica tinha pouco se desenvolvido. Assim, talvez as observações dos autores sejam um reflexo do desenvolvimento e da influência do cinema do período correspondente aos estudos. Além disso, nessa década não se tinha o número de pesquisas que temos atualmente. Esses fatores juntos podem ter influenciado essa visão negativa dos autores sobre o uso do cinema para as aulas de História.

Por seu lado, o historiador americano Robert Rosenstone (2012) afirma que o cinema cria discursos sobre o passado, podendo ser compreendido de forma semelhante com a historiografia, pois há uma série de gêneros de escrita com suas próprias convenções e práticas utilizadas para definir o passado. O que diferencia a História escrita da tela é o acréscimo de imagens, som, cor, movimento e drama, ou seja, são as alternativas de como lemos, vemos e percebemos o passado. Compreendemos ainda que os filmes podem mostrar uma imagem complexa e marcante do passado, pois cada imagem apresenta a História de maneira diferente, e isso requer muita atenção, principalmente porque muito do que aprendemos a respeito do passado nos é transmitido por essa mídia e esse gênero, em telas grandes ou pequenas (ROSENSTONE, 2012, p. 78-79). O que estamos ressaltando aqui é necessidade de estabelecer um modelo fácil e simples para compreender uma linguagem cinematográfica que facilite o trabalho do professor de História, ou até mesmo o trabalho do historiador. Tal modelo deve ser passível de entendimento e de uma representação ou mensagem significativa.

Ao "ler" a linguagem cinematográfica, devemos esperar que o indivíduo traduza pelo menos a mensagem principal da obra. Não se pode querer uma leitura com um nível muito avançado, já que isso não ocorre até mesmo na leitura dos livros didáticos. Mas, se realizada em conjunto, com o auxílio do docente e dos colegas de sala, a leitura torna-se mais precisa. Assim, por apresentar uma variação de opiniões, fica mais fácil de o indivíduo fazer uma análise assertiva. Nesse sentido, Rosenstone (2012, p. 62) argumenta que:

> está na hora de parar de esperar que os filmes façam o que (na nossa imaginação) os livros fazem. *Devemos parar de esperar que os filmes mostrem os fatos com exatidão*, que apresentem vários lados de uma mesma questão, *que deem a justa atenção a todas as evidências a respeito de um tópico ou a todos os personagens ou grupos representados em uma situação específica*, ou que *forneçam um contexto histórico amplo e detalhado para os acontecimentos*. Da mesma maneira, não devemos mais esperar que os filmes sejam *o espelho de uma realidade extinta que nos mostrará o passado como ele realmente foi*. (ROSENSTONE, 2012, p. 62, grifo nosso)

3.4 Relação da linguagem cinematográfica e o Ensino Fundamental

De modo geral, a história pode ser apresentada em uma pluralidade de discursos, como narrações, descrições, representações, entre outras formas de análises. Para o ensino de História, a compreensão e o desvelamento do discurso histórico impõem uma análise incessante e sistemática do documento em sala de aula (SCHMIDT, 2009). Pois, segundo Rüsen (2001), o adjetivo "histórico" significa que o passado é interpretado com relação à

experiência, e tal interpretação passa a desempenhar uma função prática na cultura contemporânea.

Essas experiências do passado manifestam-se narrativamente como uma "competência da experiência" na formação dos indivíduos de dentro para fora da sala de aula. Assim, as experiências do passado podem ser interpretadas a partir de competências de sentido produzido pela interpretação. Esse processo cognitivo é importante para a vida dos jovens, principalmente para estudantes de Ensino Fundamental, pelo fato de que "a consciência histórica do aluno está condicionada pela ideia de que a história conta 'o que aconteceu'; então, se aconteceu, não há o que questionar" (CERRI, 2010, p. 269).

Numa mesma perspectiva, Peter Lee conclui o seguinte:

> A compreensão de como as afirmações históricas podem ser feitas, e das diferentes formas nas quais elas possam ser mantidas ou desafiadas, é uma condição necessária para a literacia histórica, mas não suficiente. Se os *alunos que terminam a escola são capazes de usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro, eles devem levar consigo alguma história substantiva*. O problema parece ser menos com nosso entendimento de como construir o conhecimento profundo dos estudantes do que com nossa habilidade de fornecer a eles um grande quadro. (LEE, 2006, p.140, grifo nosso)

A literacia histórica é um marco decisivo para a formação cognitiva dos estudantes. Em razão da superação do ensino de História como transmissão, ocorre a adesão da "ideia de um saber que só concretiza a sua necessidade se é aplicável e faz diferença na capacidade do sujeito de agir no mundo em sintonia com sua progressiva leitura desse mesmo mundo" (CERRI, 2010, p. 270).

A linguagem cinematográfica serve, portanto, para a cognição como forma de interpretação da ação humana em tempos e lugares diferentes. Diante disso, Éder Cristiano Souza (2014b, p. 227) afirma que "todo filme produz conhecimento histórico". Desde o "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" (SOUZA, 2014b, p. 227). Além do mais, essas experiências comportam tensões, rupturas e permanências que modificam o modo como os indivíduos pensam sobre si mesmos, como pensam sobre os outros e, por fim, sobre o mundo onde vivem (PERREIRA; SILVA, 2014). Pode ser por isso que alguns gêneros cinematográficos façam sucesso. *Clube da Luta* (1999), *Matrix* (1999), *V de Vingança* (2005) e *Batman: O Cavaleiro das Trevas* (2008) são exemplos de filmes que reforçam a "dimensão

permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana" (HOBSBAWM, 1998, p. 98).

Segundo Éder Souza (SOUZA, 2010, p. 36), o conteúdo do filme não evidencia o caráter de interpretação, de modo que muitas vezes fica claro que se trata de uma "recriação" do passado. Estudantes desatentos costumam consumir filmes históricos de forma despercebida, seja por falta de atenção, de uma formação especializada ou, até mesmo, pela inexistência da informação na produção do filme. Isso demonstra a importância da intervenção do professor principalmente em relação ao público de Ensino Fundamental, o qual é composto por uma maioria muito jovem de estudantes.

O ideal é os professores prepararem a sua turma antes da exibição do filme. Essa preparação pode ocorrer por meio de uma sinopse, ou pela ministração de uma aula autoexplicativa sobre a temática do filme. Em outros casos mais raros, o filme é exposto sem uma introdução inicial, o que pode também dar certo. O professor conhece os seus estudantes e tem autonomia para escolher a melhor forma da aplicação, tanto do conteúdo como do filme. Além disso, cada escola possui as suas restrições e inclusões. Principalmente ao se tratar de recursos pedagógicos, nem todas as escolas possuem uma sala climatizada e nem todas têm tecnologia de qualidade. Por esse motivo, fica a critério do professor escolher a sua preparação, mas algo indispensável é trabalhar com questionamentos. Sem a problematização, os estudantes estariam assistindo a um filme simplesmente por assistir, correndo o risco de não conceber uma compreensão contextualizada do passado. O professor tem que ser uma ponte entre o aprendizado e os filmes.

Como já mencionado, as escolas de educação básica brasileiras têm por obrigação exibir duas horas mensais de filmes de produção nacional como componente curricular. Mas, como afirma Sirino (2012),

> [...] de nada adianta tornar obrigatória, no contexto escolar, a prática pedagógica de exibição de duas horas mensais de produção audiovisual brasileira, se não houver uma formação docente visando tal prática educacional, já que a construção do discurso fílmico se respalda em códigos específicos de linguagem, o que implica na afirmação de que se faz necessário¸ por parte dos docentes, o saber sobre tais códigos, para que a utilização de filmes nacionais no contexto educacional seja mais produtiva. (SIRINO, 2012, p. 126)

Caso exista uma articulação avançada do conhecimento histórico na vida dos estudantes, é provável que eles estabeleçam um nexo temporal por meio da análise de três momentos propostos pelo historiador Éder Souza (SOUZA, 2010, p. 36). São eles: "o passado que o filme pretende retratar, o presente em que o filme é produzido, e o momento vivido pelo

aluno como espectador". Dessa maneira, haverá compreensão e interpretação do filme, sobretudo no tocante à representação do passado e do entendimento dos estudantes.

Há também obras cinematográficas cuja preocupação central é retratar e/ou tematizar fatos históricos. Essas produções são chamadas de "filmes históricos" por pesquisadores e historiadores. Tais obras têm um compromisso maior com a fidedignidade histórica, especialmente por estarem dispostas a retratar o passado, falar sobre uma época longínqua, narrar um acontecimento e, até mesmo, reviver personagens outrora esquecidos. São essas produções de cunho histórico, portanto, que nos ajudam "a lembrar das lutas que vencemos e das que perdemos, e também daqueles que ainda precisamos continuar lutando" (ROSSINI, 2008). Em especial, destacam-se as produções nacionais, que possibilitam "o despertar da consciência crítica e da formação cultural dos alunos" (SIRINO, 2012).

De fato, entendemos que, em face da realidade do ensino básico brasileiro, um estudante "tem mais acesso à História através das telas do que pela via da leitura e do ensino nas escolas secundárias" (NOVA, 1996, p. 6). Essa é uma verdade incontestável no mundo contemporâneo, onde a imagem domina as esferas do cotidiano. Em grande medida, esse fato se deve à existência e à popularização dos filmes ditos históricos. Além disso, a linguagem cinematográfica é mais chamativa e, assim sendo, muitos filmes possuem fotografia, som e roteiro cativante, algo que prende muito a atenção dos estudantes. Esse entusiasmo foi notado, pro exemplo, no questionário respondido por professores de História[6]. Em uma das perguntas, solicitamos que os(as) professores(as) respondessem sobre a reação dos estudantes com a utilização do filme nas aulas. Entre as alternativas marcadas, a alternativa "excelente" foi a mais marcada nas respostas dos professores; o restante marcou "ótimo" ou "bom".

Já em outra pergunta desse mesmo questionário, foi perguntado aos professores o motivo que os levavam a usar a linguagem cinematográfica como recurso didático. Nesse caso, como demonstra a Tabela 1, foi obtido um percentual de 66,7% nas alternativas "Repensar criticamente um assunto que é abordado no audiovisual", "Desenvolver uma consciência histórica nos estudantes", "Facilitar a compreensão do conhecimento histórico" e "Tornar possível uma aprendizagem pelos olhos (pelo que os (as) estudantes veem)".

[6] Ver apêndice "APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOS (AS) PROFESSORES (AS) DE HISTÓRIA".

Tabela 1 - Justificativa dos professores para o uso da linguagem cinematográfica nas aulas de História

TIPO DE JUSTIFICATIVA	PORCENTAGEM	TOTAL
Representação	44,4%	4
Interpretação do passado	55,6%	5
Reviver uma situação na História	44,4%	4
Encenação de personagem	0%	0
Por conta do conteúdo transmitido	55,6%	5
Em razão do entretenimento	11,1%	1
Chamar a atenção dos estudantes	55,6%	5
Passar o tempo	0%	0
Repensar criticamente um assunto que é abordado no audiovisual	66,7%	6
Desenvolver uma consciência histórica nos estudantes	66,7%	6
Ter um contato mais próximo com o passado	22,2%	2
Como Agente histórico	33,3%	3
Analisar o presente	44,4%	4
Facilitar a compreensão do conhecimento histórico	66,7%	6
Tornar possível uma aprendizagem pelos olhos (pelo o que os (as) estudantes veem)	66,7%	6

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Ao examinar a importância do papel da consciência histórica na vida dos estudantes, compreendemos que ela contribui de forma cultural, e que influencia quase todas as áreas da práxis humana. Nesse sentido, a cultura histórica cumpre a função de articuladora prática e operante da consciência histórica na vida de determinada sociedade (RÜSEN, 1994, p. 3). Além disso, as "linguagens culturais, como o Cinema, podem também ser trabalhadas no sentido de pensá-las a partir do processo de produção das evidências históricas" (SOUZA, 2010, p.36). É assim que "a consciência histórica passa a ser uma categoria que serve para a auto explicação da História como disciplina escolar, para a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria" (SCHMIDT, 2012, p. 93). Por esses motivos, compreendemos que em hipótese nenhuma o professor é um mero reprodutor ou transmissor, depositador de conhecimento. Aqueles profissionais que buscam estabelecer em seu profissionalismo um diálogo entre o ensino e a pesquisa devem articular uma metodologia que conduza, de mãos dadas, as suas atividades como professor e como historiador. Nesse sentido, pesquisa e ensino devem ser trabalhados lado a lado.

No próximo capítulo, intitulado *O Uso da Linguagem Cinematográfica na Aula Histórica: Desafios e Possibilidades*, procuramos demonstrar, na prática, como a linguagem cinematográfica pode ser trabalhada em uma Aula Histórica. Para tanto, apresentamos nesse

capítulo um relado com algumas inquietações e anseios sobre o Ensino de História no pós-pandemia, apontamentos sobre a matriz da Aula História (SCHMIDT, 2021), seu desenvolvimento e análise dos dados coletados na aula, além do planejamento e da organização da Aula Histórica.

4 O USO DA LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA NA AULA HISTÓRICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

No que diz respeito ao ensino de História, a linguagem cinematográfica nos proporciona uma forte experiência visual e emocional, permitindo aos estudantes o estabelecimento de uma conexão com os eventos históricos por meio da visualização de épocas ou eventos do passado e pela experiência de ficar mais próximo dos sujeitos históricos daquele tempo. Esse tipo de experiência contribui para consciência histórica, pois estimula o pensamento crítico, a reflexão, o pensar historicamente e a análise das diferentes perspectivas presentes nos filmes. Além disso, os filmes podem ajudar a contextualizar os acontecimentos históricos, tornando-os mais acessíveis e envolventes para os estudantes.

Neste capítulo, vamos apresentar na prática o uso da linguagem cinematográfica no ensino de História, visto que é uma ferramenta poderosa, a qual permite a visualização e o vivenciamento de eventos históricos de forma mais imersiva. Os filmes podem trazer à vida personagens, cenários e contextos históricos, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Além disso, a linguagem cinematográfica pode ajudar os estudantes a desenvolver habilidades de análise crítica, interpretação e compreensão das diferentes perspectivas presentes na narrativa cinematográfica.

Para a consciência histórica, a linguagem cinematográfica permite aos estudantes uma experiência visual com os eventos passados. Nesse sentido, ao “reviver” uma época por meio da linguagem cinematográfica, possibilita-se aos estudantes o despertamento de sentimentos, sejam eles de empatia ou opiniões sobre personagens e acontecimentos, contribuindo assim, para uma progressão do conhecimento histórico. É possível desenvolver uma reflexão crítica sobre questões sociais, políticas e culturais de um período ou sociedade específica, o que resultará na construção de uma narrativa histórica – o que tem um significado profundo na formação dos estudantes.

No entanto, é necessário que os espectadores tenham consciência de que os filmes são representações, e que há a necessidade de se buscar outras fontes históricas para uma compreensão de diferentes pontos de vista. Os filmes podem estimular o interesse pela história e incentivar a pesquisa e o debate crítico sobre os eventos figurados. É importante que os professores planejem e selecionem cuidadosamente as linguagens cinematográficas a serem usadas na sala de aula, levando em consideração sua precisão histórica e evitando a perpetuação de estereótipos ou distorções da realidade.

4.1 Relato de uma jovem professora de História

A tarefa de ensinar História pode ser mais dramática do que imaginamos. Falar sobre o ensino de História em nosso tempo é pensar a realidade que os estudantes estão inseridos. Estou falando de uma realidade em que a educação sobreviveu a uma pandemia, de estudantes que experimentaram aulas improvisadas e de um ensino de História à distância.

Como professora de História, vejo as consequências dessa "improvisação" decorrente da emergência da COVID19[7]. É fato que era necessário aderir a um ensino que não exigisse contato social, ou seja, de um ensino remoto. Em muitos casos, tratava-se de um ensino pelas telas, seja pelo telefone, por computadores ou tablets. Naquela situação de incerteza, era a alternativa mais viável, afinal a educação não podia parar.

Hoje[8], testemunho as consequências no setor educacional. Até o momento, na minha carreira como professora, tive a oportunidade de trabalhar com o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. Em 2022, lecionei para quatro sextos anos. No ano passado (2023) trabalhei com cinco sextos anos e cinco sétimos anos. Recebi muitos comentários negativos em relação a isso, pois as turmas eram consideradas agitadas e infantilizadas.

Nesse tempo, consegui perceber alguns pontos que atrasavam – e certamente continuam atrasando – a nossa Educação Básica. Um deles era a dificuldade dos estudantes em buscar respostas por conta própria, ao tentarem responder as atividades e exercícios. Acredito que isso seja em decorrência da pandemia, uma vez que os nossos estudantes ficaram dependentes do *Google* em razão do hábito de procurarem as respostas em plataformas on-line durante a pandemia. Além disso, parece haver uma falta de habilidade em usar certos recursos didáticos, como, por exemplo, o próprio livro didático. Quando faço uso dele nas minhas aulas, percebo essa fragilidade (ou, em outras palavras, falta de habilidade) nos estudantes, pois muitos possuem imensa dificuldade em responder as atividades e exercícios do livro e isso piora quando realizo uma atividade mais exigente[9].

Temos também muitos estudantes basicamente analfabetos. Alguns não sabem ler e

[7] Em 2020, a pandemia de COVID-19 resultou em medidas como o distanciamento social e o fechamento das escolas, levando as práticas educacionais a ocorrerem de forma remota, através da Internet.
[8] Dezembro de 2023.
[9] Em uma aula sobre "Os Astecas" no 7º ano, apresentei o brasão de armas do México e a bandeira mexicana, dando destaque a imagem da águia pousada sobre um cacto. Nesta ocasião expliquei o mito fundador da capital asteca (Tenochtitlán). Por fim, realizei um exercício com os estudantes, no qual era para associar o mito fundador com a imagem da bandeira e do brasão, de modo que explicasse a simbologia histórica e a identidade histórica que ambos representam para o México na atualidade. Contudo, eles tiveram uma enorme dificuldade no exercício, parecia que eles não sabiam fazer essa associação, do passado com o presente. Ou estavam apenas com falta de interesse.

ainda escrevem muito mal, letra por letra, praticamente desenhando os próprios nomes. Durante a pandemia, tivemos muitos decretos e aprovação de aluno. Tais decretos[10] tentavam amenizar a desigualdade de recurso e a estrutura familiar dos estudantes durante a pandemia, ao mesmo tempo gerando vítimas educacionais. É fato que, antes mesmo da pandemia, a realidade da nossa educação não era das melhores: sempre tivemos casos de estudantes com déficit de aprendizagem, de modo que esses números aumentaram, o que é preocupante.

Como dito, sou uma professora do pós-pandemia. O que tenho a falar sobre o período anterior a esse evento é referente a minha experiência em estágios, do tempo em que eu era bolsista do PIBID. Nessa época, não percebi semelhante carência. É claro que havia alguns casos, mas não na proporção atual.

O livro didático, a meu ver, está sendo um obstáculo. Os estudantes não sabem mais usá-lo, de modo que quando utilizo uma atividade do livro, tenho que informar as páginas para encontrar as respostas. Às vezes acredito que seja por desleixo ou falta de interesse dos estudantes, mas isso não é um caso isolado, pois não acontece apenas em uma turma ou escola. Verifiquei essa deficiência em todas as escolas onde trabalhei até agora - 2023.

Algo que vejo numa frequência ainda maior é a dificuldade de lembrar uma simples informação. Nas minhas aulas, costumo trazer algumas informações de aulas anteriores. No 4º bimestre, por exemplo, estou trabalhando a América Colonial. Em uma das aulas, mencionei a vinda dos Jesuítas na catequização dos indígenas. Para explicar o que são os Jesuítas, tentei puxar pela memória dos estudantes as aulas sobre a Reforma Protestante[11] – em especial, a Contrarreforma. Contudo, os estudantes não souberam falar sobre o tema.

Quando faço esse tipo de exercício, os alunos sempre se justificam, afirmando: “Não lembro do que vivi ontem, como vou lembrar de alguns meses atrás?”. Dessa forma, acredito que o método decorativo, baseado na memorização e na repetição, não funciona. É necessário buscar alternativas para que os estudantes aprendam História.

Outro impasse que acredito que seja de todos os professores de História é a descrença dos estudantes em relação à disciplina. Já perdi as contas de quantas vezes expliquei a sua

[10] Durante a pandemia, os governos emitiram decretos suspendendo diversas atividades presenciais. Entre elas, as “atividades escolares foram então um dos primeiros serviços suspensos, repercutindo diretamente na vida de milhões de brasileiros e exigindo novas formas de oferta educacional” (OLIVEIRA; SANTOS, 2020, p. 67). No estado de Alagoas, houve decretos como nº 7.651/2020 e nº 69527/2020, que garantiam a suspenção das atividades presenciais no setor da educação, condicionando a opção pelo ensino remoto. Essa foi uma medida necessária para aquelas proporções, mas havia outros desafios a serem enfrentados. O estado de Alagoas já estava passando por altos índices de déficit de aprendizagem, e a pandemia dificultou mais ainda. A falta de acesso à internet ou de tecnologias apropriadas para o ensino remoto contribuiu para a exclusão de muitos estudantes, impactando no aumento da desigualdade social e evasão escolar em todos os estados brasileiros, especialmente no estado de Alagoas.

[11] Essas aulas ocorreram no início do ano letivo de 2023.

finalidade. Em uma ocasião, tive que parar a aula para falar da importância da História em nossas vidas. Em um plantão pedagógico, uma mãe angustiada relatou a descrença do seu filho com a disciplina, ao mencionar que, em casa, o filho falou que “a História não serve para nada. Sendo assim, não tinha por que estudá-la”. Tratava-se, no entanto, de um dos estudantes mais aplicados da turma. Por fim, essa mãe fez o pedido para que eu realizasse uma aula explicando a História e a sua importância. Algo que é frequente, todavia, é o fato de os estudantes me dizerem “Eu gosto de você, professora. Você é legal. Mas não gosto da sua disciplina. Detesto a História”. São situações desse tipo que tornam o nosso trabalho dificultoso. Ensinar história nos nossos dias é um desafio extraordinário.

Às vezes penso nas possibilidades, e me pergunto o que essas angústias e desafios têm a nos ensinar. Como podemos acolher o ensino de História nestas condições? Penso que todos os professores têm seus desafios. Sendo positiva, acredito que todos tenham suas angústias, ou pelos menos sabem qual a raiz do problema, e assim buscam os mecanismos de driblar ou enfrentar os desafios. Pensando assim, encontrei na linguagem cinematográfica algumas respostas que podem amenizar situações desafiadoras do ensino de história e, até mesmo, os desafios educacionais que enfrentamos na atualidade.

4.2 Apontamentos sobre a Aula Histórica

No livro *Didática Reconstrutivista da História*, de autoria da professora e historiadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, publicado em 2020 pela Editora CRV. É discutido importantes reflexões teóricas e metodológicas sobre o campo da Educação Histórica no Brasil. Também é abordado a influência do pensamento intelectual alemão de Jorn Rüsen. Os autores Max Pina e Maria da Conceição da Silva (2020) fazem alguns apontamentos sobre essa obra, destacando as “reflexões realizadas no contexto da linha de investigação da Educação Histórica ibérica (portuguesa) e anglo-saxônica, da qual faz parte, sendo a principal referência dessa área em solo brasileiro” (PINA; SILVA, 2020, p. 228). No último capítulo do livro, Schmidt apresenta a sua proposta intitulada de *Aula Histórica*.

Segundo Max Pina e Maria da Conceição da Silva (2020, p. 232), Maria Auxiliadora Schmidt (2020) inspirou-se na chamada Aula Oficina, da professora e pesquisadora portuguesa Isabel Barca. Contudo, a autora aprimorou a proposta por meio de diálogos e reflexões de outros pesquisadores que também desenvolveram matrizes no campo da Educação Histórica, como a “Matriz da Didática da Educação Histórica de Peter Seixas, na Matriz da Didática da Educação Histórica de Stéphane Lévesque, na Matriz Disciplinar da

História e também na Matriz da Didática da História de Jörn Rüsen" (PINA; SILVA, 2020, p. 232).

A Aula Histórica desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Ela busca proporcionar aos estudantes o conhecimento dos eventos passados, as diferentes perspectivas e interpretações históricas, bem como o desenvolvimento de habilidades críticas de análise, interpretação e argumentação. Por meio da aula histórica, os estudantes são incentivados a questionar, refletir e compreender o presente a partir do estudo do passado. Além disso, tal aula promove a consciência da identidade individual e coletiva, estimula o respeito à diversidade cultural e contribui para a formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade. Assim, de acordo com Schmidt (2021a) "a vida prática é considerada como a origem do processo de aprendizagem, pois é onde se articulam as determinações da prática social e se tornam mais visíveis as tensões entre a cultura histórica e a cultura escolar" (SCHMIDT, 2021a, p. 27).

Para Maria Auxiliadora Schmidt, "a sala de aula não é o espaço onde se transmitem informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos" (SCHMIDT, 2002. p. 57). O ensino de História é muito mais que "decorar" datas e acontecimentos do passado; está relacionado com a vida prática e senso crítico dos estudantes, ou seja, possui ligação com a vivência cotidiana do estudante, suas interações pessoais. Além disso, ajuda a desenvolver conceitos espontâneos que precisam ser explicitados durante o aprendizado formal, utilizando os mesmos instrumentos para construir conceitos científicos.

Compreendemos que o professor, por sua formação universitária, é a ferramenta principal para levar conhecimento aos nossos estudantes e ao mesmo tempo, é um pesquisador. O lado pesquisador dos professores não deve desaparecer somente pelo fato de ele estar atuando em sala de aula. Longe disso, são os professores que convivem com os estudantes, são eles que devem promover movimentações científicas sobre o ensino, quem mais sabe sobre a realidade da nossa educação, são eles que a experimentam cotidianamente. No campo da história, os professores são os responsáveis por envolver os estudantes com o passado, possibilitando a consciência histórica mais próxima da crítico-genética. Atribuindo sentido e significado ao presente por meio do passado.

Em outra direção, devemos considerar uma metodologia de ensino de história baseada na investigação como suporte de aprendizagem, em que o estudante possua participação ativa e o professor seja um mediador. Por meio de perguntas sobre os conhecimentos prévios e suas vivências, extraindo experiências individuais e coletivas. Consequentemente, após tomar

ciência do “conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou este conhecimento” (SCHMIDT, 1998, p. 57). Para isso, o professor deve assumir o papel de pesquisador, a partir do momento em que busca compreender e valorizar as ideias históricas dos estudantes. Isso é fundamental na identificação de carências de orientação dos seus estudantes.

Em tal vertente da educação, o pensamento histórico fundamenta o conhecimento histórico, relacionando experiências passadas e presentes, sua significância e continuidade ao longo do tempo. Assim, as experiências históricas se tornam mais expandidas e aprofundadas quando relacionadas ao processo de produção do conhecimento histórico. Por meio de uma pergunta histórica e de sua apresentação, a vida prática torna-se uma produção de sentido, ou seja,

> Sempre ressaltando que a vida prática é o ponto de partida e de chegada do trabalho com a formação do pensamento histórico e a natureza integrada entre elas, com a finalidade da construção de sentido, foram sistematizadas algumas categorias que poderão ser trabalhadas como competências do pensamento histórico e ser constitutivas da orientação dos processos didáticos, tais como organização e planejamento de atividades de ensino e avaliação, na educação histórica. (SCHMIDT, 2021a, p. 24)

A vida prática desempenha um papel fundamental na formação do pensamento histórico, pois as experiências vividas e as ações constroem sentidos para os estudantes, possibilitando uma compreensão do passado e do presente. Ao refletir sobre suas próprias experiências e observar o mundo ao seu redor, os estudantes desenvolvem habilidades de análise crítica, interpretação de eventos históricos e reconhecimento de padrões. A vida prática se torna, portanto, um contexto rico para a produção de sentido histórico e o desenvolvimento do pensamento crítico.

O professor como mediador trabalha com categorias de organização. O planejamento de atividades de ensino e a avaliação são importantes competências do pensamento histórico que podem guiar os processos didáticos na educação histórica.

Segundo Isabel Barca (2004; 2007; 2011a; 2011b), a investigação em História no campo da educação histórica legitima toda e qualquer interpretação do passado. Sendo assim, fontes históricas diversificadas, como jornais, revistas, artigos, documentários, filmes, fotos, imagens e documentos podem atuar na investigação histórica. Contudo, é importante selecionar e avaliar cuidadosamente tais fontes.

A pesquisadora Rosi Gevaerd (2020, p. 118) estudou a proposta da Aula Histórica

presente no currículo da rede municipal de ensino de Curitiba, no Paraná. A Prof. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt desenvolveu a Aula Histórica com base na matriz da *Didática da História* de Rüsen (2001), em parceria com os(as) professores(as) do LAPEDUH[12] e da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR, incorporando práticas dos professores e a teoria da consciência histórica.

Entendemos que a Aula Histórica é uma ferramenta indispensável, que permite ao professor investigar as carências e interesses dos estudantes. Por meio de uma investigação histórica são abordados conceitos substantivos e questões existentes no presente ou na vida prática, utilizando de estratégias de estudo com fontes, orientando na elaboração de narrativas e verificando as ideias históricas dos estudantes.

Segundo Schmidt (2020, p. 133, grifo da autora):

> Acredita-se que, ao utilizar a metodologia da "Aula Histórica", o professor poderá, juntamente com os seus alunos, realizar o percurso da produção do conhecimento histórico. Isso não significa que o objetivo é transformar os alunos em historiadores, mas contribuir para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica.

O principal passo da Aula Histórica é a oportunização, por parte do professor, de "situações para que o aluno comece a pensar historicamente" (SCHMIDT, 2001, p. 59), nas quais o conhecimento histórico deve ser ensinado para que o estudante tenha "condições de participar do processo do fazer, do construir a História" (CURITIBA, 2006, p. 153-154 *apud* GEVAERD, 2020, p. 117). Por meio das práticas nas aulas de História, os(as) professores(as) oferecem aos estudantes o conhecimento histórico por meio de uma atividade que construa tal conhecimento (SCHMIDT, 2001, p. 57 *apud* CURITIBA, 2016, p. 10).

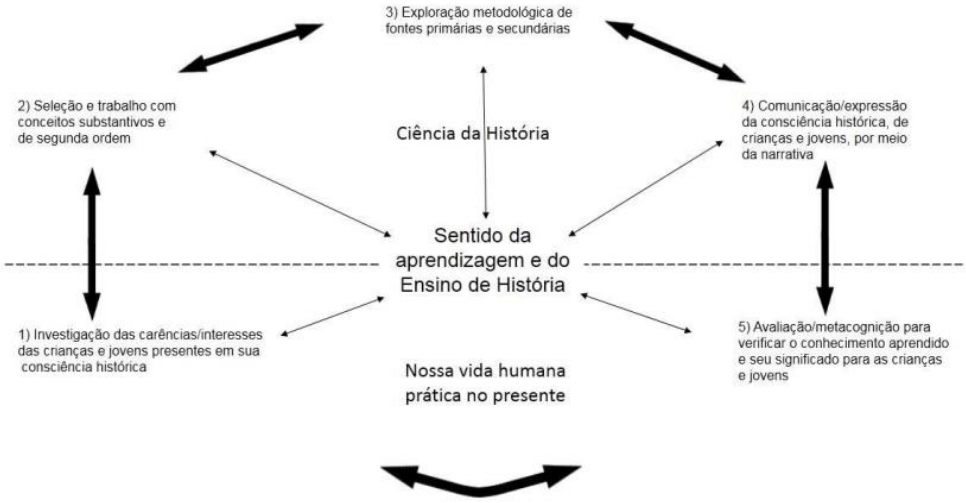
Diferentemente da Oficina Histórica de Isabel Barca, o primeiro passo da Aula Histórica geralmente é uma investigação das carências e interesses dos estudantes. Em seguida, é realizado o compartilhamento do conhecimento histórico a partir de uma apresentação ou de aulas. Apesar da Aula Histórica também fazer uso dos conhecimentos prévios promovidos pela Oficina Histórica, a sua finalidade não é "conduzir ao processo de mudança ou maior complexidade das ideias", como enfatiza a Oficina Histórica, mas "realizar o percurso da metódica da ciência, para a formação do pensamento histórico e desenvolvimento da competência de atribuição de sentido" (SCHMIDT, 2020, p. 133).

Em 2016, Schmidt organizou a primeira matriz da Aula Histórica. De acordo com Alcinea Fraga e Edinalva Aguiar (2021), "essa matriz foi reformulada e sua segunda versão

[12] Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – UFPR.

apresentada no livro A Didática Reconstrutivista da História, lançado em 2020". Para Rüsen, a principal característica de uma matriz disciplinar é o "conjunto sistemático de fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada" (RÜSEN, 2001, p. 29). A seguir, é apresentada a matriz da Aula História de 2016, a primeira desenvolvida por Maria Auxiliadora Schmidt.

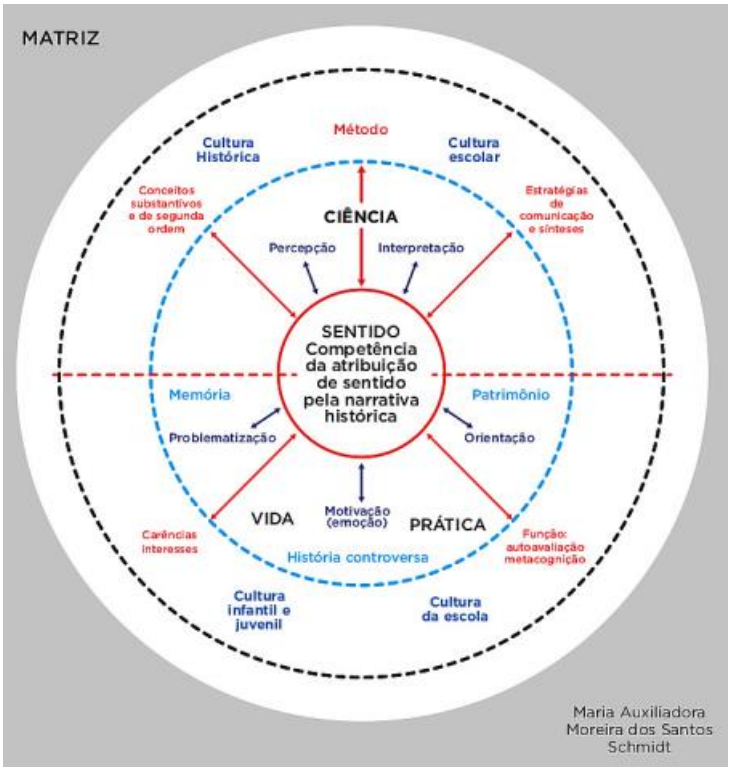
Figura 2 - Matriz da Aula Histórica de 2016



Fonte: CURITIBA/SMED-Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – História. Proposta, 2016.

Em 2021, foi construída uma nova matriz da Aula Histórica, dando, assim, continuidade às discussões apresentadas no Seminário de Educação Histórica do Programa de Pós-Graduação da UFPR (2003), com o objetivo de ensinar com base nos referenciais da *Educação Histórica*, *Ciência da História* e *Didática da História* de Jörn Rüsen. De acordo com Schmidt (2020, p. 133 *apud* FRAGA; AGUIAR, 2021, p. 06), "o elemento central da matriz é a formação de sentido por meio da aprendizagem histórica, a partir da relação entre vida prática e a ciência da História". Vejamos a figura a seguir, contendo a Matriz da Aula Histórica de 2021.

Figura 3 - Nova Matriz da Aula Histórica de 2021



Fonte: SCHMIDT, 2021a, p. 27.

O ponto central das duas matrizes (2016; 2021) é "o processo aprendizagem e ensino, entre a ciência e a vida prática, onde estão contextualizados os professores e alunos" (SCHMIDT, 2021a, p. 27). Quando falamos de professores e estudantes, é determinante levar em conta as vivências e experiências de cada um, assim como as demandas e carências históricas específicas presentes na vida escolar e na cultura educacional, pois elas diferem entre si. Ou seja, "professores e alunos são agentes diferenciados e com níveis de compreensão diferentes e é a partir deste pressuposto que o caminho em direção à ciência pode ser realizado" (SCHMIDT, 2021b, p. 181).

Assim, a primeira Matriz da Aula Histórica (2016) é um "exemplo de proposição didática que utiliza elementos da teoria da consciência histórica e do dialogismo" (SCHMIDT, 2021b, p. 181). Nesse caso, a primeira matriz foi desenvolvida como uma "proposta para a didatização do conhecimento histórico da matriz da proposta Curricular da SMED-Curitiba". Sendo assim, há em sua composição elementos que possibilitam a formação de uma consciência histórica do tipo dialógica[13]. Também se leva em conta o "sentido pela narrativa

[13] De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt (2021b, p. 183), "a consciência histórica dialógica propicia a interpelação ou reconstrução do passado a partir do diálogo com vozes do passado presentes nas fontes históricas, bem como a sua problematização pelos sujeitos que estão envolvidos na relação ensino e aprendizagem da História".

histórica como categoria central e orientadora da relação entre vida prática e ciência" (SCHMIDT, 2021b, p. 183). Essa matriz considera principalmente as relações e elementos entre a cultura escolar e a cultura histórica. Estando presentes na vida prática, ela se converte num processo para a didatização do conhecimento histórico, como uma das funções da Didática da História.

Segundo Pina e Silva (2020):

> Maria Auxiliadora Schmidt estrutura a aula de História na mesma perspectiva de Jörn Rüsen, quando aborda a relação tipológica entre a vida prática (embaixo) e a ciência (em cima) numa circunferência em que existem essas duas divisões. A novidade acrescida pela autora é o fato da vida prática estar subsidiada em categorias entre a Cultura Infantil e Juvenil e a Cultura da Escola. É a partir dessas categorias que são entrelaçados os conteúdos Memória, Patrimônio e História Controversa, que necessitam ser levados em conta em suas formas horizontal e vertical durante a aula de História. Percebe-se que a História Controversa ocupa um ponto importante nas reflexões da autora, que, citando o historiador e didaticista alemão Bodo von Borries, espera que os historiadores-professores possam continuar enfrentando todos os temas difíceis, controversos e desconfortáveis da História (PINA; SILVA, 2020, p. 232).

No estudo desenvolvido por Fraga e Aguiar (2021, p. 7) são apresentados cinco momentos da metodologia da Aula Histórica de Schmidt (2020). São eles:

> **1º momento**: Levantamento e categorização das carências e interesses dos alunos a partir de questionamentos feitos à prática social também conhecida como vida prática.
>
> **2º momento**: Escolha feita pelo professor dos conceitos substantivos (conteúdos) e dos conceitos epistemológicos conceitos históricos que são as estratégias cognitivas do pensamento histórico.
>
> **3º momento**: Organização metodológica realizada pelo professor com a utilização do uso das fontes primárias e secundárias.
>
> **4º momento**: Quando os estudantes devem expressar os sentidos produzidos por meio de narrativas.
>
> **5º momento**: Sistematização da avaliação. De acordo com Schmidt (2020, p. 139) essa sistematização junto com a avaliação contínua "a partir da perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que eles aprenderam), fazem com que as crianças e jovens percebam o seu próprio processo de aprender".

Assim, os principais fatores da Aula Histórica são: o reconhecimento das carências de orientação dos estudantes, a seleção de conceitos substantivos, o planejamento da aula utilizando diferentes recursos a fim de que os estudantes expressem os sentidos ou conhecimento produzido e, por fim, a avaliação para que sujeitos exercitem o que aprenderam.

Nessa perspectiva, as aulas vivenciadas por professores e estudantes – ao trabalharem a partir do arcabouço teórico-metodológico da Educação Histórica e da Aula Histórica – serão importantes para se ter noção do conhecimento que os estudantes possuem. Dessa forma, "o

professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento" (SCHMIDT, 2002, p. 57). Ainda nesse sentido, Schmidt (1998) defende a utilização do método de produção do conhecimento histórico como meio privilegiado de ensino, que ela mesma define como um espaço de compartilhamento de significados, de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar. Outra referência basilar para o nosso trabalho são os estudos de Rüsen (2000; 2001; 2012) acerca da Consciência Histórica.

A contribuição de Isabel Barca para o ensino de história é significativa. Ela é uma renomada historiadora e educadora que defende uma abordagem crítica e reflexiva no ensino de história. Barca (2011b) enfatiza a importância do diálogo entre o passado e o presente, incentivando os estudantes a questionarem as narrativas históricas dominantes, a considerarem diferentes perspectivas e a refletirem sobre as implicações sociais, políticas e culturais dos eventos passados. Sua abordagem busca promover uma educação histórica mais inclusiva, que valoriza as vozes marginalizadas e os aspectos não tradicionais da história. Isabel Barca inspira os educadores a adotarem uma postura crítica e reflexiva em suas aulas, estimulando o pensamento independente e a consciência histórica dos estudantes. Segundo Canelli (2021), "Isabel Barca contribuiu para que os indivíduos tenham condições a partir do desenvolvimento do pensamento histórico de compreender seu mundo". Percebe-se em seu trabalho uma epistemologia no ensinar e aprender história, bem como uma metodologia de narração histórica que será adotada como parâmetro para a formação do pensamento histórico.

Nas pesquisas do ensino de história, o pensamento histórico "surgiu como um termo usado pelos professores de história para rejeitar o ensino de história como uma simples função de memorização e repetição" (PARKES; DONNELLY; COELHO, 2014, p. 140). Dessa forma, assim como Robert J. Parkes, Debra Donnelly e Fabrício Coelho (2014, p. 142), compreendemos que o pensamento histórico é "um termo universal que abarca uma série de abordagens e modelos do 'fazer história'". Por isso, pesquisadores como Borries (2016, p. 171) defendem que "o ensino de História deveria construir competências do pensamento histórico. A história deve ensinar mais a partir de múltiplas perspectivas e deveria iniciar a partir das necessidades e experiências dos próprios alunos". Isto possibilita o desenvolvimento de um raciocínio ou entendimento histórico (PARKES; DONNELLY; COELHO, 2014).

A história apresenta diversas narrativas e explicações a partir de diversos modelos epistemológicos para dar sentido ao passado. Nesse sentido, as investigações realizadas por

Barca (2011b) visam criar instrumentos de pesquisa que utilizem a própria ciência da história e a análise do pensamento histórico dos estudantes por meio do contato com fontes históricas. Segundo a autora, é pela narrativa histórica que:

> ganha-se acesso ao modo como o seu autor concebe o passado e como utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui em História. Ela espelha, por isso, tácita ou explicitamente, um certo tipo de consciência histórica, isto é, as relações que o seu autor encontra entre o passado, o presente e, eventualmente, o futuro no plano social e individual (BARCA, 2011b, p. 24).

Durante um seminário em 2003, a pesquisadora Isabel Barca apresentou a proposta da *Aula-Oficina* como um caminho para a inovação metodológica, enfatizando a importância do professor trabalhar como pesquisador, além das inovações teórico-metodológicas relacionadas à cognição histórica. Em sua proposta há a preferência de planejar perguntas a serem aplicadas aos estudantes, visando investigar os conhecimentos tácitos ou prévios. Tais conhecimentos são adquiridos por meio de experiências pessoais, educação formal, leituras, mídia e interações sociais. Contudo, de acordo com Lindamir Fernandes (2008), apesar da apresentação da Isabel Barca, "não houve uma orientação sobre o que perguntar, como perguntar, ou a indicação de uma base a partir da qual se poderia seguir". O fundamental é aproveitar os conhecimentos prévios dos estudantes e trabalhar com competências dos estudantes, categorizando-os para análise e tomada de decisão para a intervenção pedagógica, para perceber a progressão (ou não) das ideias históricas dos estudantes.

4.3 Como pensar e organizar a Aula Histórica para a Linguagem Cinematográfica

Ser professora e ser pesquisadora é bastante desafiador. Defendo a ideia de que cada professor está inserido numa realidade, seja pelo contexto social e cultural dos seus estudantes, como também na realidade burocrático-pedagógica da escola na qual trabalha.

Ao adotarmos a metodologia da Aula de História para esta pesquisa, nosso objetivo principal foi verificar se a linguagem cinematográfica contribui na progressão do conhecimento. Com base nisso, venho pensando em um plano de aula para investigar essa possibilidade. Contudo, o grande desafio foi encontrar uma brecha ou uma oportunidade de desenvolver essas Aulas Históricas.

Como professora do Ensino Fundamental II, busquei organizar um modelo de como usar o recurso didático da linguagem cinematográfica junto com a Aula Histórica para o

ensino de história. Devido à carga horária limitada, é importante encontrar maneiras de otimizar o tempo e priorizar a consciência histórica dos estudantes.

Existem várias maneiras de fazer uso da linguagem cinematográfica, lembrando que ela é qualquer tipo de imagem em movimento com som, podendo ser filmes, documentários, séries, animes, desenhos, lives, reels, TikTok, YouTube, vídeos, trechos ou cenas de audiovisuais, entre outros. Em minha trajetória como professora, busco sempre oportunidades de trazer a linguagem cinematográfica para as aulas. Em outras ocasiões, os estudantes estão sempre cobrando algum filme, principalmente quando demoro para fazer uso desse recurso didático.

Em 2022, estava alocada em duas escolas públicas do Ensino Fundamental II, no Estado de Alagoas. A proposta inicial desta pesquisa era aplicar a Aula Histórica na escola em que eu tinha mais horas/aulas. Até então, foi organizado um plano de Aula Histórica com a temática da Revolução Francesa[14], esse plano tinha como alvo as minhas turmas dos 8º anos. Mas nesse colégio em particular havia uma demanda muito grande de projetos escolares. Como resultado, ficou inviável conciliar os projetos pedagógicos, o ensino de história e a minha pesquisa. Lutava contra o tempo para ensinar história e desenvolver os projetos mensais escolares, uma vez que as aulas de história no Ensino Fundamental II são correspondentes apenas a duas aulas semanais. Nesse sentido, posso afirmar que a burocracia da escola tem atrasado a minha pesquisa.

Atualmente[15] trabalho 20 horas semanais em uma escola pública do estado de Alagoas e dou aula aos 7º e 6º anos do Ensino Fundamental II. Mesmo assim, optei por aplicar as Aulas Históricas na Escola Estadual Professor Margarez Maria Santos Lacet, em Maceió, Alagoas. A escolha dessa escola se deu pela indicação da Prof.ª Dr. Lídia Baumgarten (minha orientadora), por conta da sua parceria com o professor Marlus Rogério Santos, que atua como professor de História nesta escola.

Acredito que tenha sido uma mudança positiva. Não conheço os estudantes; será a primeira vez que terei contato com eles. E, por meio das aulas históricas, tenho a oportunidade de conhecê-los melhor e compreender um pouco do pensamento de cada um. Isso vai ajudar a obter um melhor diagnóstico e corroboração da pesquisa.

---

[14] Esse plano de Aula Histórica foi desenvolvido como proposta inicial no final de 2022, para os 8º Anos. Inicialmente, é um plano de aula com diferentes linguagens cinematográficas, e várias formas de abordar esse recurso didático, distribuídas em oito horas/aulas.

[15] Dezembro de 2023.

4.3.1 Ponto de partida

O primeiro contato com o professor Marlus ocorreu via WhatsApp. Ele não demonstrou nenhum tipo de rejeição com a ideia da Aula Histórica. A princípio, concordamos em nos encontrarmos na Escola Estadual Margarez, com a finalidade de uma apresentação mais formal da minha pesquisa, afinal ele não conhecia o meu trabalho. Optou-se por discutir os conteúdos que estavam sendo trabalhados nas aulas de história a fim de que eu pudesse planejar a Aula Histórica conforme os conteúdos que estavam sendo trabalhados e, assim, ele pudesse aproveitar para a sua disciplina.

Encontramo-nos no dia 18 de agosto de 2023. Ao me apresentar, falei da minha pesquisa e o quanto é importante aplicar a Aula Histórica. Comentei que já tinha pensado em um modelo de plano de Aula Histórica com a temática da Revolução Francesa. O professor Marlus estava preocupado com o horário de suas aulas, especialmente com a distribuição delas. As suas aulas eram distribuídas de forma desproporcional para a aplicação de uma Aula Histórica. Utilizando a linguagem cinematográfica, o ideal era uma turma com duas aulas seguidas. Além disso, em alguns dias da semana não tenho disponibilidade na minha agenda, devido à demanda acadêmica e ao trabalho como professora.

Apesar disso, o professor Marlus ficou interessado na temática da Revolução Francesa, e propôs trabalhar esse tema com a turma do sétimo ano. Ele informou que estava abordando a História Moderna com seus alunos e achava interessante falar sobre a Revolução Francesa, uma vez que é um evento que marcou o fim do antigo regime e o início de importantes mudanças sociais e históricas no mundo. No entanto, ele alertou que essa turma é composta por estudantes novos do Ensino Fundamental II, e por isso são inquietos.

Para a minha sorte ou azar, já possuo experiência com turmas “inquietas”. Os meus primeiros anos como professora não foram fáceis: em dois anos ensinei nove turmas do 6º ano e sete turmas do 7º ano. Dito isso, eu sei o quanto eles podem ser agitados e ainda possuírem traços do Ensino Fundamental I.

Depois disso, estávamos vendo a questão da quantidade de aulas que seriam cedidas. Mencionei que o primeiro modelo do plano da Aula Histórica continha oito horas/aulas[16], pois foi pensado para aplicar durante um mês. Para esse caso, propus seis horas/aulas, o que foi rejeitado. Penso que o professor Marlus continuava preocupado com o comportamento da

[16] É importante ressaltar que o planejamento deste plano foi elaborado para uma turma em que eu era professora. Planejava dedicar um mês ao trabalho com a Aula Histórica através da linguagem cinematográfica, mas, como mencionado anteriormente, não foi possível devido aos projetos escolares.

turma ou, talvez, com o tempo cedido para a minha pesquisa, o que me deixou preocupada. Por fim, ele concordou em ceder quatro horas/aulas para o 7º ano B.

4.3.2 Plano da Aula Histórica sobre a Revolução Francesa

Quando estava pensando sobre o modelo para a Aula Histórica com o uso principal da linguagem cinematográfica, lembrei do quanto os documentários e vídeos podem ser ótimas formas de aprender sobre a história de uma maneira empolgante. Um exemplo disso são os canais do Youtube que explicam a história usando diferentes linguagens e recursos. Cito como exemplo o *Canal Nostalgia*[17], que vem "ensinando e divertindo" o seu público.

Nesse sentido, busquei trazer o "ensinando e divertindo" no plano da Aula Histórica do 7º ano B e, assim, deixar a rotina da sala de aula de lado e produzir conhecimento histórico de forma mais interativa com os estudantes.

O planejamento é uma fase importante para alcançar bons resultados. Sperandio e Anunciação afirmam que numa aula se deve demonstrar "os resultados positivos almejados é necessário imaginar a aula em concreto com determinada precedência, planejar e explicitar o que deseja ser feito assim contribuindo para a boa execução da aula" (2012, p. 132). Para isso, devemos pensar sobre as metas que desejamos atingir. No quadro abaixo, estão sinalizados os objetivos das Aulas Históricas sobre a Revolução Francesa.

Quadro 2 - Objetivos da Aula Histórica

Revolução Francesa
GERAL: • Possibilitar uma consciência histórica mais próxima da crítico-genética nos estudantes do 7º ano (Ensino Fundamental II) por meio da linguagem cinematográfica, que permite a compreensão do passado de forma problematizadora e que contextualize o presente. **ESPECÍFICOS:** • Compreender os fatores e os motivos que ocasionaram o estopim para a Revolução Francesa; • Analisar a Revolução Francesa de forma crítica e problematizando o passado; • Vivenciar a experiência da Revolução Francesa através da linguagem cinematográfica; • Atribuir sentido a experiência do passado acerca da Revolução Francesa no presente.

Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

É possível observar que, dentro desses objetivos, nosso foco é a consciência histórica por meio da linguagem cinematográfica. Com essa finalidade, é preciso analisar o pensamento

[17] https://www.youtube.com/@nostalgia/about

histórico dos estudantes, ou seja, investigar a sua aprendizagem histórica. Assim, é necessário encontrar maneiras no ensino de história que possibilitem a compreensão de competências próprias do pensamento histórico. Algumas delas incluem o uso de fontes primárias, análise crítica de eventos históricos, debates e discussões em sala de aula, projetos de pesquisa, entre outros. A partir disso, os professores poderão trazer a historicidade para a sala de aula, com o sentido de despertar nos estudantes uma visão crítica da realidade e se orientar na vida prática.

Após a elaboração dos objetivos, pensei em como colocar em prática. Para isso, era importante usar as experiências individuais e coletivas para a organização do plano de aula. Este pode ser "um dos principais critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados com o objetivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas numa perspectiva crítica" (SCHIMID; GARCIA, 2005, p. 299). Além disso, ao trabalharmos com as experiências individuais e coletivas, os estudantes poderão desenvolver novas formas de ver o mundo, novas críticas e novos sentidos.

Ao experimentar a linguagem cinematográfica como um recurso eficiente para a consciência histórica, podemos conduzir uma aula que possibilite uma leitura contextualizada do passado por meio das representações visuais, podendo apresentar diferentes perspectivas e narrativas baseadas nos recursos diferenciados que há na linguagem cinematográfica.

Na disciplina de História, a compreensão do passado é baseada em uma leitura contextualizada das diversas fontes disponíveis, sem buscar certezas, uma vez que diferentes construções historiográficas podem surgir, respondendo a questões semelhantes, porém com abordagens distintas.

O uso da linguagem cinematográfica na aula histórica é uma estratégia eficaz para engajar os estudantes e proporcionar uma experiência mais imersiva no estudo da história. A linguagem cinematográfica pode retornar os eventos passados, apresentar personagens e cenários de forma visual e imagética, além de transmitir emoções e atmosferas da época. Isso ajuda os estudantes a se conectarem emocionalmente com a história, tornando o aprendizado mais significativo. Os vídeos curtos ajudam a contextualizar de forma mais rápida. No entanto, é importante que os educadores orientem os estudantes sobre a natureza ficcional do cinema e incentivem a análise crítica das representações históricas presentes nos filmes. Os filmes devem ser utilizados como complemento ao estudo histórico, não como única fonte de informação para promover uma compreensão mais completa e contextualizada dos eventos passados.

Para tanto, o plano da Aula Histórica[18] foi desenvolvido fazendo o uso de diferentes linguagens cinematográficas, como: filmes, vídeos do YouTube e TikTok, Trailer e documentário. Para que a finalidade dessas Aulas Históricas pudesse ser alcançada, foi necessário também desenvolver perguntas para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, e também, despertar o interesse para a aula. E assim, trabalhar em cima das carências de orientação deles.

Na tabela abaixo, podemos visualizar as perguntas iniciais na aula histórica sobre Revolução Francesa.

Quadro 3 – Exercício de Conhecimentos Prévios sobre a Revolução Francesa

Perguntas de Conhecimentos Prévios
1. Na sua opinião, o que é uma revolução? 2. Na sua opinião, a "Vontade do Povo" é soberana? 3. Para você, qual o significado das palavras: "Igualdade, Fraternidade e Liberdade"? 4. Na sua opinião, "Igualdade, Fraternidade e Liberdade" são importantes para os dias atuais? 5. Para você, as manifestações populares podem mudar os rumos políticos e sociais de uma nação? Justifique.

Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

Como podemos verificar, essas questões conduzem os estudantes a se situarem na Revolução Francesa e, ao mesmo tempo, contextualizar a temática a partir dos dias atuais. Para finalizar, foi desenvolvido um questionário, sobre o filme *Maria Antonieta* (2007). Acredito que seja importante verificar a existência de uma progressão do conhecimento.

4.4 Desenvolvimento das Aulas Históricas

Com o plano da Aula Histórica em mãos, irei colocar em prática todo o planejamento. Novamente, entrei em contato com o professor Marlus para realizar o agendamento das aulas. Marcamos para os dias 13/09 e 20/09.

4.4.1 Primeira Etapa

[18] O plano da Aula histórica sobre a Revolução Francesa está no "APÊNDICE C – PLANO DA AULA HISTÓRICA SOBRE REVOLUÇÃO FRANCESA", neste arquivo.

Alguns dias antes da aplicação da Aula Histórica, procurei o professor Marlus para saber sobre os recursos tecnológicos da escola, aproveitei para informar que precisaria de alguns materiais, como projetor e caixa de som. Ele respondeu que eu não precisava me preocupar com isso.

A primeira aula seria às 7h, na turma do 7º ano B. Cheguei ao colégio uns 10 minutos antes da primeira aula. Mesmo chegando cedo, a aula atrasou uns 20 minutos em decorrência de alguns fatores, como a preparação da sala. O professor Marlus resolveu que seria melhor ficarmos na sala de informática, por conta do conforto que a sala proporciona, além de possuir uma iluminação adequada para o uso do projetor e disponibilizar ar-condicionado.

O professor Marlus tem todos os recursos que foram usados na aula. Mas, infelizmente, o seu projetor não possuía entrada HDMI, e sim VGA. Como o meu notebook não possui essa entrada, tive que usar outro. Isso também atrasou a aula, pois foi necessário passar os arquivos para um pen drive e, assim, começar a Aula Histórica. Havia, entre os arquivos, o filme *Uma Revolução em Paris* (2018). Por se tratar de um filme, o arquivo era extenso, o que demorou alguns minutos. Quando chegou a 60% do envio, o professor Marlus foi chamar a turma. Depois de alguns minutos, os estudantes começaram a aparecer.

Essa turma é grande – possui mais de 30 alunos. Quando todos estavam sentados, o professor Marlus chamou a atenção da turma, fazendo uma breve contextualização do que estava prestes a acontecer. Ele me apresentou como estudante de História da UFAL que estava fazendo uma pesquisa para finalizar o curso. Por fim, avisou que eu iria ministrar uma aula sobre a Revolução Francesa; em seguida me passou a palavra.

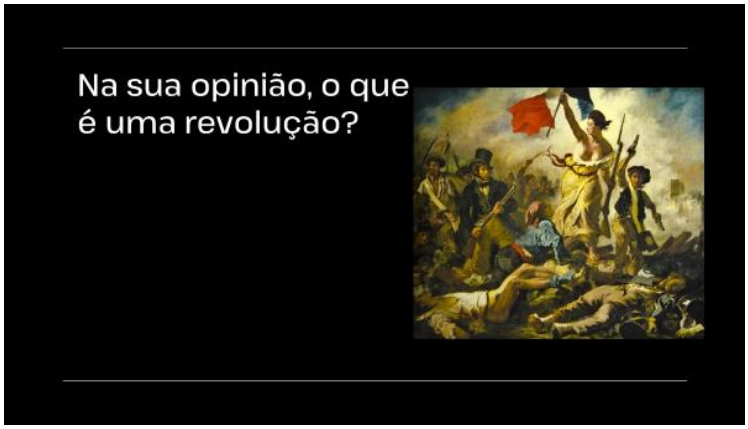
Fiz uma apresentação breve sobre a minha pesquisa. Na verdade, somente falei que estava pesquisando sobre as possibilidades da linguagem cinematográfica no ensino de história. Aproveitei para perguntar sobre o que eles achavam que era a linguagem cinematográfica. Ficaram em silêncio. Dois estudantes, em voz baixa, responderam que era o cinema. Perguntei novamente para incentivar as respostas, mas, mesmo assim, a turma continuou em silêncio. Com isso, respondi à pergunta dizendo que a linguagem cinematográfica é qualquer imagem em movimento com som, podendo ser filmes, séries, curtas metragem, documentários, animes, vídeos caseiros, vídeos de qualquer rede sociais (como YouTube e TikTok), trailers, clipes de músicas, entre outros. A partir disso, os estudantes demonstraram animação. Perguntei se eles conheciam alguma dessas plataformas, e eles disseram que sim.

Para realizar Aula Histórica organizei um slide. No primeiro deles há um gif do filme *Os Miseráveis* (2012), porém nenhum aluno reconheceu. Coloquei esse gif como uma forma

de contraponto[19]. Havia também algumas informações básicas sobre essa aula, como o meu nome, a quantidade de aulas e a data. Não usei nenhum título: a intenção era, depois das perguntas iniciais (conhecimentos prévios), fazer com que os estudantes tentassem dizer o tema da aula. Visto que, nessas perguntas iniciais, não há o termo senão Revolução Francesa, o professor Marlus adiantou essa informação para a Turma.

Nos próximos slides estão localizadas as perguntas dos conhecimentos prévios[20]. Ao lado de cada pergunta há a pintura *A liberdade guiando o povo*, de Delacroix. Essa pintura marcou a Revolução Francesa, principalmente na sua representação da liberdade e da população. O uso dessa pintura serviu como dica do tema trabalhado nesta aula, já que a pintura se tornou um dos símbolos da Revolução Francesa por retratar o espírito de liberdade e resistência do povo francês durante esse período histórico – ou seja, é como uma forma de contraponto. A figura abaixo trata da primeira pergunta que foi feita na Aula Histórica. Como podemos ver, a pintura de Delacroix está ao lado.

Figura 4 - Slide com a Primeira Pergunta dos Conhecimentos Prévios



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Nessa pergunta, os estudantes demonstraram desinteresse para responder; mesmo assim, refiz a pergunta: "O que é revolução?". Um estudante (vou chamá-lo de "A") resolveu arriscar, respondendo que revolução "é mudança, transformação, é uma reforma" (A, 2023). Fiquei curiosa pelo termo "reforma". Ao questionar o uso desse termo, perguntei a diferença entre uma reforma e uma revolução; os estudantes ficaram em silêncio. Ao dar um exemplo,

[19] No estudo sobre o cinema, o *contraponto* "ficou célebre como meta das relações entre som e imagem no filme" (ALVIM, 2017, n. p.). Fora isso, o contraponto é referente ponto de vista que condiz com outro ponto ou argumento. Nesta pesquisa, é utilizado como contraponto o gif do filme *Os Miseráveis* (2012) e a pintura *A liberdade guiando o povo*, de Delacroix.

[20] Conforme consta no Quadro 3, no decorrer da conversa com os estudantes foram feitas outras perguntas que estão fora do quadro. Essas perguntas serviram como forma de contextualização da Revolução Francesa, mas também de engajamento, visto que os estudantes estavam majoritariamente em silêncio.

eles souberam responder. Por meio de um pequeno debate, dialogamos como seria uma reforma na sala onde estávamos, e como seria uma revolução nela. A reforma foi fácil; os estudantes disseram que iriam trocar tudo que estava com defeito: pintar as paredes, trazer computadores mais modernos, consertar alguma cadeira, trocar o piso e as janelas. Já a revolução, eles ficaram em dúvida, porém o Estudante A respondeu que o termo significava "começar do zero".

Continuando com o debate dos conhecimentos prévios, acrescentei algumas perguntas que achei pertinentes ao momento. Elas não estão no Quadro 3, mas são fundamentais para compreender as percepções iniciais dos estudantes sobre a Revolução Francesa. Ademais, foi uma forma que encontrei para engajar os estudantes na aula. A partir disso, perguntei se "eles conheciam a Revolução Francesa?". Alguns disseram que já ouviram falar, mas não sabiam explicar. Ainda assim, perguntei "o que teria acontecido na França (naquela época) para ter ocorrido uma revolução?". Não responderam.

Sem obter resposta, busquei outros meios para que os alunos construíssem as suas respostas de acordo com as ferramentas trabalhadas na aula. Lembrando que o professor é o grande mediador do conhecimento histórico dos estudantes, podemos usar métodos de orientação para que os estudantes demonstrem seus conhecimentos. A seguir, temos um diálogo construído por meio dessa busca por respostas.

> Eu: Eu soube que vocês estão aprendendo a História Moderna, sabem dizer, qual foi a principal característica da História Moderna?
> Estudantes: O fim da História Média. Esse passado teve muitas transformações na sociedade.
> Eu: Que tipo de transformação?
> Estudantes: Na política, economia e cultura, como o Absolutismo.
> Eu: o que é absolutismo?
> Estudantes: é um regime político onde o rei tem o poder absoluto, total. É ele (o monarca) e a nobreza mandam. Neste regime há três estados: Clero, nobreza e o povo.
> Eu: Isso, muito bem! Vocês sabiam que antes da Revolução Francesa, a França tinha um regime absolutista? (os estudantes sinalizaram positivamente). Contudo, o absolutismo francês passou a ser conhecido como antigo regime. Por que isso ocorreu?
> Os estudantes não souberam responder.
> Eu: Bom, sobre a palavra antigo regime, sabemos que regime se refere a absolutismo, e antigo? O que significa antigo?
> Estudantes: Passado, antepassado, velho, anterior e ultrapassado.
> Eu: Sendo assim, o antigo regime era, no passado, o sistema social e político, existente na França, e que foi ultrapassado. No sistema absolutista, o clero e a nobreza eram privilegiados, enquanto que o terceiro estado (povo) encontrava-se na miséria. O povo era o único grupo que pagava impostos, o Primeiro e Segundo Estados eram isentos. A nobreza e o clero viviam uma vida de luxo, de abundância, o povo, por outro lado, estava passando fome. Sabendo disso, o que vocês acham que aconteceu na França?
> Estudantes: O povo ficou revoltado?
> Eu: Sim!

Retomando as perguntas do conhecimento prévio, no Quadro 3, indaguei: a segunda pergunta, que era: “Na sua opinião, a ‘Vontade do Povo’ é soberana?”. De forma rápida, a turma respondeu que sim, e justificaram que “sem o povo, os governantes não seriam nada. Além disso, geralmente, o povo está em maior número”. Passando para a próxima pergunta, os estudantes deveriam responder o significado das palavras “Igualdade, Fraternidade e Liberdade”. Quanto à Igualdade e à liberdade, não tiveram problemas. Segundo eles, “igualdade é quando todos são iguais, ou seja, sem diferenças. E liberdade é quando todos são livres, podem fazer o que quiserem, fazer suas vontades”. O termo fraternidade foi mais complicado, pois os estudantes não souberam dizer o seu significado. Falei que a fraternidade está ligada com a liberdade e a igualdade, pois ela possui uma característica de harmonia e união entre os indivíduos, os quais unem-se por uma causa em comum, ou seja, tornam-se irmãos fraternos pelo direito à liberdade e à igualdade.

A quarta pergunta também está relacionada com os lemas “Igualdade, Fraternidade e Liberdade”. Para esse caso, foi perguntado sobre a importância da liberdade, da igualdade e da fraternidade atualmente. Os estudantes responderam que “principalmente para garantir os nossos direitos, enquanto cidadãos brasileiros”.

Para terminar, a última pergunta é direcionada às manifestações populares, se elas têm o poder de mudar os rumos políticos e sociais de uma nação. Nesse questionamento, a turma ficou dividida. Alguns disseram que sim, outros responderam não. O fato é que ambos concordavam: era a importância das manifestações populares para demonstrar aos governantes a insatisfação da sociedade.

Planejei o primeiro momento somente para a primeira aula. Consistiu em engajar os estudantes com a Revolução Francesa, de modo que possamos identificar os conhecimentos prévios e as carências de orientação por meio das perguntas iniciais.

Esse primeiro momento foi importante para termos uma noção de progressão do conhecimento dos estudantes em relação à Revolução Francesa. No fim do projeto, com todas as aulas dada, busca-se “a possibilidade de compreender como se constroem e desenvolvem as ideias dos alunos acerca do passado” (CAIMI; OLIVEIRA, 2017, p. 487). Para isso, vamos utilizar a proposta da seleção dos conceitos substantivos de Peter Lee (2016). Tais conceitos irão ajudar a apontar “como os alunos desenvolvem e aplicam o seu entendimento conceitual da História como um processo, por exemplo, temporalidade, causalidade, mudança, interpretação” (CAIMI; OLIVEIRA, 2017, p. 487).

> Esses termos são usados para distinguir os conceitos que marcam a forma da atividade dos historiadores em trabalhar dentro da disciplina (por exemplo, a evidência, a mudança, o significado, os relatos) dos conceitos que eles usam em seus relatos substantivos do passado (por exemplo, camponês, empresário, bispo, exército, sexo). (LEE, 2016, p. 118)

Na primeira aula, foram utilizadas perguntas para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, com a finalidade de alcançar relatos do que aprenderam. Ao iniciar perguntando "o que é revolução?", pudemos notar alguns aspectos de como eles pensam a mudança da estrutura política e social, tanto das sociedades do passado quanto da contemporaneidade – como o Estudante A, por exemplo, ao responder que "revolução é uma mudança, transformação e reforma" (ESTUDANTE A, 2023). E, logo em seguida, questionei sobre o contexto da Revolução Francesa, principalmente a precária situação do Terceiro Estado no Antigo Regime Francês, ao perguntar "Quais as causas da Revolução Francesa? Ou seja, qual a situação do Antigo Regime Francês para desencadear uma revolução?" (AUTORA, 2023). Nas outras respostas, percebemos a compreensão dos estudantes para o poder que o povo possuía/possui para mudar o destino de uma nação. Algo marcante nesta primeira aula foi o entendimento dos estudantes em relação às revoltas ou manifestações populares e a luta pelos direitos. Mesmo a turma estando dividida em suas opiniões, a maioria deles têm consciência de que o povo possui o direito de manifestar suas insatisfações. Dessa forma, mesmo com um pouco de dificuldade e uma boa porcentagem da turma esteve em silêncio, acredito que foi possível mobilizar a aprendizagem histórica dos estudantes sobre a Revolução Francesa.

Esse foi o primeiro momento da Aula Histórica no 7º ano B. Em alguns momentos, os estudantes demonstraram inquietação, ficaram conversando; porém, chamei a atenção da turma, pedindo silêncio. Mesmo com esse tipo de advertência, acredito que o primeiro momento foi tranquilo; apenas fiquei insatisfeita com a participação da turma. O Estudante "A" demonstrou possuir conhecimento e se engajou bem na aula, enquanto a maioria da turma permanecia calada. Em uma ocasião, percebi que apenas o Estudante "A" estava respondendo. Questionei para a turma se tinha somente ele como estudante na sala. Depois disso, outros estudantes começaram a interagir.

Segundo o horário do professor Marlus, a próxima aula era correspondente à terceira aula do dia. Nessa aula organizei o segundo e terceiro momento, durante o qual exibi algumas linguagens cinematográficas e procurei analisar a reação dos estudantes.

Quando o sinal tocou, depois de alguns minutos os estudantes entraram na sala. Houve um atraso de 10 minutos. Quando todos se acomodaram em suas cadeiras, comecei a exibir as

linguagens cinematográficas selecionadas para esta aula histórica. A primeira trata-se de um vídeo do Canal History Brasil, chamado *Liberdade, igualdade e fraternidade | HISTORY FILES | HISTORY* (2021). Nesse vídeo são apresentadas, de forma resumida, as três grandes revoluções da modernidade: Revolução Inglesa, Revolução Francesa e Revolução Russa. As três buscam enfraquecimento da monarquia absolutista e do sistema feudal e ocasionaram transformações sociais em vários países.

Em seguida, como forma de complemento do primeiro vídeo, foi exibida uma cena do filme *Os Miseráveis* (2013). Foi escolhida a cena da música *Do You Hear The People Sing?*. Além de servir como uma forma de complemento na introdução da temática Revolução Francesa, também transmite o sentimento e a união do povo francês contra o Antigo Regime.

Para falar sobre o Antigo Regime, foi colocado o vídeo *ANTIGO REGIME | HISTÓRIA | QUER QUE DESENHE" (2023), do "Canal Descomplica*. O vídeo apresenta o conceito de Antigo Regime, suas origens, as principais características e o seu final. Para compreender o sistema absolutista foram usados vídeos curtos. São eles: *O que é ser absolutista*, do canal Gole de História, disponível no TikTok, e *Absolutismo em 1 minuto*, do canal do Prof. José A. Fernandes, disponível no YouTube Shorts[21].

Sobre a Revolução Francesa, busquei cinematografias divertidas, que chamassem a atenção dos estudantes e, ao mesmo tempo, os ensinasse. Para isso, procurei canais de comédia que façam uso da História na produção dos seus conteúdos. Nessa pesquisa encontrei o canal Oi Pedro Daher, no YouTube e TikTok. Assim, fizemos uso do vídeo *🇫🇷 Revolução Francesa, por Pedro Daher! 👁👄👁*" (OI PEDRO DAHER, 2022). Como complemento, foram usadas animações do game *Assassin's Creed Unity* (2014). Em que foi exibido uma cena retrata a queda de Bastilha e o trailer de lançamento do game.

Para finalizar, foi exibido uma cena do filme *A Revolução em Paris*[22] (2018). Essa cena é uma retratação do julgamento e execução do Rei Luís XVI. Por meio dela, os estudantes puderam visualizar o funcionamento da assembleia revolucionária francesa, a

[21] O YouTube Shorts é um recurso do YouTube que permite criar e assistir vídeos curtos de até 60 segundos, com foco em vídeos verticais, mas também aceita vídeos no formato quadrado.

[22] Esse filme, narra os primeiros anos da Revolução Francesa, que vai com foco especial no papel e na percepção de seus contemporâneos do rei Luís XVI nos tumultos que abalam a França e que trazem o fim da sociedade do Antigo Regime. O filme mostra figuras históricas desse momento, como Robespierre, Marat, Desmoulins ou Danton, nos Estados Gerais seculares que são transformados em uma Assembleia Nacional muito jovem, antes de se tornar uma Assembleia Constituinte revolucionária. Em 1789, sob o reinado de Luís XVI, o povo francês rebela-se contra a monarquia e exige uma transformação na sociedade baseada nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. A Revolução em Paris, cruza os destinos de homens e de mulheres comuns com figuras históricas. No coração da história, há o destino do rei e o surgimento da República.

votação e a execução do Rei Luís XVI, um dos eventos mais importantes da Revolução Francesa.

Cada recurso cinematográfico foi pensado como a forma para os estudantes conhecerem e vivenciarem, por meio da tela, a Revolução Francesa. Além disso, demonstrou-se que, por meio de recursos midiáticos, pudemos aprender e ensinar História – um recurso que eles mesmos conhecem muito bem. Durante a Aula Histórica, um estudante familiarizado com o canal "Oi Pedro Daher", mencionou: "Olha! O cara dos mapinhas". Ou seja, ele reconheceu o canal, ele ainda me disse que já tinha assistido outros vídeos dele, e depois aula assistiu outras produções do canal.

Sobre as cenas do game *Assassin's Creed Unity* (2014), os estudantes adoraram. Perguntaram sobre o game e onde estavam disponíveis os vídeos; informei que era no YouTube. *Assassin's Creed Unity* é um jogo de ação e aventura lançado em 2014. O jogo se passa durante a Revolução Francesa e permite que os jogadores assumam o papel de Arno Dorian, um assassino em busca de vingança. Com uma ambientação detalhada de Paris e uma jogabilidade envolvente, o jogo oferece missões emocionantes, combates intensos e a possibilidade de explorar uma cidade repleta de vida e eventos históricos. O jogo recebeu elogios pela sua recriação visualmente impressionante da época, mas também foi criticado por apresentar alguns problemas técnicos em seu lançamento.

Algo interessante aconteceu durante esta Aula Histórica. Como dito, os estudantes se atrasaram e o sinal tocou antes de terminar a cena do filme. No entanto, eles pediram para continuar assistindo, mesmo durante o intervalo. Alguns estudantes saíram, mas a maioria ficou. Eu não imaginaria que eles perderiam dez minutos do 'precioso' intervalo para assistir a uma cena considerada exaustiva, em que se tratava de uma votação com discursos políticos e a execução de um rei. Quando o filme terminou, os estudantes restantes saíram para o intervalo. No dia 20/09 foi o último encontro, com duas horas/aulas na mesma turma, no 7º ano B, sobre a Revolução Francesa.

O Quadro 6 foi criado para facilitar a compreensão dos recursos cinematográficos utilizados durante a aula. O quadro apresenta uma lista das linguagens cinematográficas, com as suas informações básicas e os seus objetivos para a Aula Histórica, conforme segue abaixo.

Quadro 4 - Linguagens Cinematográficas Selecionadas para a Aula Histórica Revolução Francesa

Linguagens Cinematográficas	Objetivo	Duração
"Liberdade, igualdade e fraternidade | HISTORY FILES | HISTORY" (CANAL HISTORY BRASIL, 2021)	Trata-se de um vídeo de introdução para as revoluções do mundo moderno e as transformações sociais, por meio de três grandes revoluções, e destaca a Revolução Francesa.	4:24 min.
"Do You Hear The People Sing?" (OS MISERÁVEIS, 2013)	Transmitir o sentimento de união e revolta do povo francês.	2:22 min.
ANTIGO REGIME | HISTÓRIA | QUER QUE DESENHE (DESCOMPLICA, 2023)	Explicar o Antigo Regime para os estudantes	11:30 min.
O que é ser absolutista (@GOLE DE HISTÓRIA, 2023)	Explicar o papel do absolutista e a sua função no Antigo Regime	1:14 min.
Absolutismo, em 1 minuto (PROF. JOSÉ A. FERNANDES, s.d.)	Conceituar o absolutismo	0:57 seg.
A Maldição do dia 21 (@fatosdesconhecidos, 2021)	Exibir um fato curioso sobre o Rei Luís XVI.	0:32 seg.
FR Revolução Francesa, por Pedro Daher! (OI PEDRO DAHER, 2022)	Compreender de forma didática e divertida a Revolução Francesa.	9:09 min.
Queda da Bastilha, 1789 (Assassin's Creed, 2014)	É uma cena retirada do jogo *Assassin's Creed Unity* (2014). Visa visualizar a Queda da Bastilha e o início da Revolução Francesa (1789) de modo que os estudantes possam observar aspectos daquela época e cenário.	3:20 min.
Assassin's Creed Unity - Animação da Comic-Con [Legendado]	Trata-se de uma animação promocional do lançamento do game *Assassin's Creed Unity*. Visa despertar o interesse dos estudantes para a Revolução Francesa.	4:34 min.
A Revolução em Paris (2018)	Transmitir uma retratação do julgamento do Rei Luís XVI, assim como também a sua condenação e morte, de modo que possamos sensibilizar com o povo. Esta cena está disponível no final do filme, mais precisamente em 1:34:39 até às 1:55:00, correspondendo aproximadamente a 20 minutos.	20:00 min.

Elaborado pela Autora (2023)

Em conversa com o professor Marlus, perguntei o que ele tinha achado da dinâmica e da forma que utilizei a linguagem cinematográfica durante a aula. Em resposta, o professor Marlus informou que achava interessante esse tipo de metodologia. Contudo, o que dificulta bastante é a questão do tempo. Realmente, o tempo é uma preocupação determinante para esse tipo de recurso, sobretudo em filmes longos, mas acredito que se usarmos a linguagem

cinematográfica, com todos os seus recursos disponíveis, podemos fazer bom uso. Ou seja, não focar apenas em filmes, mas também documentários, vídeos, entre outros. Além disso, não é obrigatório exibir o filme por completo; pode até ser uma cena, como o que fiz com o filme *Revolução em Paris*. Nós, enquanto professores, podemos aplicar da forma que achamos apropriados, pois cada um sabe de sua realidade de ensino.

Continuando com a conversa, falei um pouco sobre a próxima da Aula Histórica, na qual iria exibir o filme *Maria Antonieta* (2007) e aplicar uma atividade sobre o filme para os estudantes. Nessa conversa, o professor Marlus avisou para não exceder a primeira aula. Segundo ele, a melhor forma seria diminuir o filme para apenas 30 minutos, e na outra aula passar a atividade.

Particularmente, achei 30 minutos muito pouco para um filme de aproximadamente duas horas. Sendo assim, editei o filme para 50 minutos, confiando que nesta segunda etapa não haveria os atrasos que tivemos na primeira.

4.4.2 Segunda Etapa

Ao utilizar o filme *Maria Antonieta*, busquei, principalmente, explorar a vida e o cotidiano da corte francesa no período Pré-Revolução Francesa, por meio da linguagem cinematográfica, possibilitando que os estudantes realizassem interpretações e compreendessem o marco histórico.

Trata-se de um filme que retrata o ambiente pré-revolucionário, abordando os luxos da corte francesa, a pobreza que o povo passava e os acontecimentos que deram sequência à Revolução Francesa, levando ao fim o Antigo Regime. De acordo com Vera Aguiar Filha (2014, p. 01) “o filme Maria Antonieta, de Sofia Coppola, lançado em 2007, é um grande encontro de temporalidades”. Além disso, a arte, a moda e os costumes são frequentemente narrados de forma didática.

O filme conta a história de Maria Antonieta (interpretada por Kirsten Dunst), uma princesa do Império Austríaco prometida para o príncipe Luís XVI (interpretado por Jason Schwartzman), futuro Rei Luís XVI. Ainda na adolescência, Antonieta mudou-se para a França para honrar o acordo de casamento. Na França, ela teve que se adequar aos costumes da corte francesa, em cujos costumes havia regras de convívio, e o comportamento moldava cada movimento dos membros da sociedade (ELIAS, 2001).

Antes de começar o filme, fiz uma breve introdução lembrando a aula anterior e a importância da participação de todos na minha pesquisa. Também dei algumas informações sobre o filme, como o título, o ano de lançamento e a representação histórica, informando que era um filme sobre a corte francesa pré-revolucionária. Expliquei que ele foi editado para ter 50 minutos de duração devido ao tempo das aulas, mas isso despertou curiosidade nos estudantes para assistir ao filme completo em outro momento. Também mencionei que o filme está disponível no YouTube, mas com qualidade inferior.

Sobre a representação histórica, foi dito que era uma bibliografia de Maria Antonieta, rainha da França, entre os anos de 1774-1792. Morreu em 1793, em decorrência dos desdobramentos da Revolução Francesa. Durante a adolescência, ela foi prometida a Luís XVI. Mudando-se para a França, Maria Antonieta casou-se com o herdeiro ao trono, levando, assim, uma vida de luxo e privilégios, porém com costumes diferentes. Depois dessa explanação, comecei o filme. Em razão do corte, ele iniciou na cena em que o Rei Luís XV falece, passando o trono para o seu filho mais velho, Luís XVI. E, assim, Maria Antonieta e Luís XVI tornaram-se rei e rainha da França.

Durante a exibição, alguns estudantes comportaram-se mal; estavam conversando e atrapalhando o ambiente, de modo que houve até reclamações por parte dos estudantes. Eles estavam alegando que um estudante estava jogando pedacinhos do piso nos colegas (a sala tinha uma cerâmica quebrada). Em alguns momentos, o professor Marlus teve que intervir, pedindo para que eles se comportassem. Em outro momento, o professor se sentou ao lado do estudante que estava sendo acusado e, depois disso, acabaram as reclamações; mas as conversas paralelas continuaram em alguns momentos.

O filme só foi finalizado na segunda aula, pois houve um atraso no início a Aula Histórica. Mesmo assim, não consumiu muito tempo: foi questão de 15 minutos. É importante destacar que a atividade era para ser impressa. Contudo, naquela semana a minha impressora apresentou problemas, de modo que não consegui imprimir. Por essa razão, projetei em PDF a atividade e orientei os estudantes a apenas responder, pois não era necessário escrever as perguntas na folha de resposta. Assim, os estudantes responderam à atividade no caderno e depois a entregaram ao professor Marlus, o qual informou que valeria dois pontos como forma de incentivo. Podemos visualizar essa atividade na imagem abaixo:

Quadro 5 - Atividade sobre o filme *Maria Antonieta* (2007)

Nome:
Turma: **Idade:**

1. Título do filme: ***Maria Antonieta***
2. Produtor: ***Sofia Coppola; Ross Katz***
3. Diretor: ***Sofia Coppola***
4. Ano da produção: ***16 de março de 2007 (Brasil)***
5. Duração do filme: ***123 min.***

6. Localize a história filmada no espaço e no tempo:
_____

7. Tipo do filme:
( ) histórico ( ) documentário ( )adaptação
( ) comédia ( ) romance ( )ficção ( )outros

8. Qual o tema do filme?
_____
9. Você aprendeu alguma coisa com o filme? O que?
_____

10. Algum elemento do filme não foi compreendido? Qual?
_____

11. Selecione uma cena que você mais gostou? Por que escolheu essa cena?
_____

12. Qual o seu personagem favorito no filme? Por quê?
_____

13. Análise sobre o uso da música no filme. Ele conseguiu criar um clima correto para a história? Como você usaria a música neste filme?
_____

14. Você acha que todos os eventos relatados no filme são verdadeiros?
_____

15. Qual é a síntese da história contada no filme?
_____
_____

16. Explique as representações relativas ao seu:

a) Cotidiano: _____
b) Ensino de História: _____
c) Imaginário ou Simbolismo: _____

Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

Nessa atividade, tivemos um total de 34 estudantes que responderam às questões. Entre esses, foram selecionadas algumas repostas para analisarmos. As folhas de respostas dessa atividade ajudaram a identificar a progressão do conhecimento e a compreender o grau

de Consciência Histórica dos estudantes por meio da linguagem cinematográfica utilizada na Aula Histórica. Para tanto, foi orientado que os estudantes não respondessem à questão 16, pois estava preocupada com o tempo. Apesar disso, compreendo a importância dessa questão para a pesquisa, especialmente pela sua relação com o cotidiano e a realidade social dos estudantes, visto que "a atenção dada à realidade social em que o sujeito se move [...] tem sugerido fortemente que a criança ou jovem aprenderá melhor quando as tarefas que lhe são propostas fazem sentido em termos de vivência humana" (BARCA; GAGO, 2001, p. 240). Assim, a pergunta 16 tem como propósito fazer com que os estudantes expliquem como as representações e o conteúdo presentes na linguagem cinematográfica estão relacionados com o seu cotidiano, o ensino de História e o imaginário/simbolismo – ou seja, estamos buscando a compreensão dos estudantes com o filme *Maria Antonieta*, tendo em vista os aspectos da vida prática.

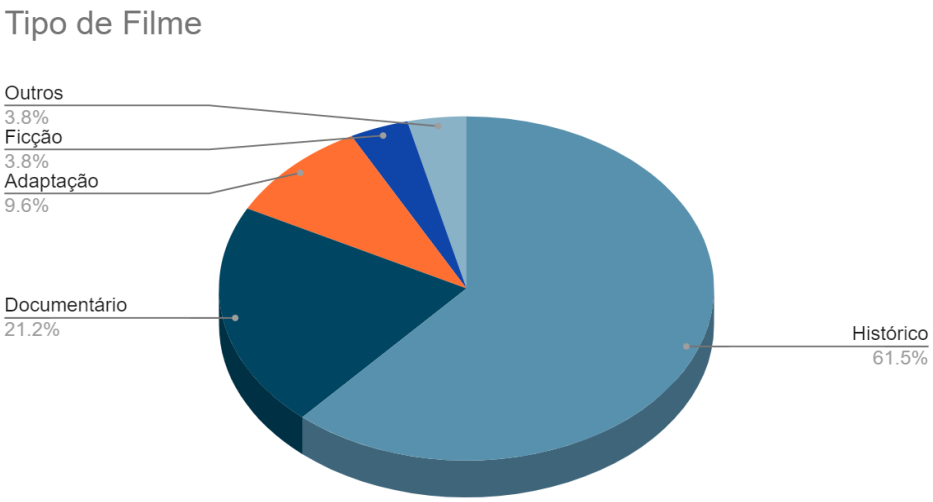
Quando pensamos no termo "representações", observamos que ele possui uma relação com aquilo que o historiador Roger Chartier (2007) descreve como "uma noção que permite vincular estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais" (2007, p. 49). Ou seja, é um modo de ver e perceber dos sujeitos, principalmente em suas práticas culturais. Barros (2005), por sua vez, indica que são "os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros" (BARROS, 2005, p. 8). Nesse sentido, Roger Chartier, em *A História Cultural: entre práticas e representações* argumenta que "a questão das representações, do mundo social que, embora indiquem uma universalidade fundada na razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam" (BAUMGARTEN, 2011, p. 296). Essas representações não são neutras, visto que as interações sociais do mundo social são controladas por um sistema de lutas de representações e domínio. Segundo Roger Chartier (1990):

> As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso essa investigação sobre representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1990, p. 17)

Para tanto, essas percepções estão ramificadas “entre a sociedade por meio de representações bem definidas e construídas estrategicamente, como roupas, acessórios ou produtos que aparecem em cenas de filmes” (DAVSON, 2017, p. 268). Assim, os filmes também contemplam o conceito de representação. De acordo com Codato (2010), esse conceito para o cinema “é uma representação de imagens em movimento [...] através de um mecanismo que permite uma dupla articulação da consciência, no qual o espectador percebe a ilusão, mas também o dinamismo da realidade” (CODATO, 2010, p. 53).

Para compreendemos a percepção dos estudantes na relação do real e do imaginário, podemos destacar a questão 07, que consiste em identificar a percepção dos estudantes para a tipologia do filme *Maria Antonieta*. As respostas demonstram que os estudantes compreendem que o filme é um tipo Histórico (61.5%). Além disso, ninguém pensou que o filme é um tipo de comédia ou romance, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Qual o tipo de filme em *Maria Antonieta* (2007)



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os dados correspondentes ao gráfico acima demonstram a percepção dos estudantes em identificar o que é histórico ou não, com base no que eles perceberam durante a exibição do filme. A maioria respondeu “Histórico”, levando-nos a entender que eles acreditam que o filme apresenta conteúdo e aspectos históricos daquela época. No gráfico abaixo, temos a comprovação dessa hipótese: 47.1% acreditam que todos os eventos relatados no filme mencionado são verdadeiros.

Gráfico 2 - Você acha que todos os eventos relatados no filme são verdadeiros?

Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

Algo marcante é que a maioria dos 34 estudantes responderam corretamente sobre a localidade e o tema do filme, de sorte que algumas respostas continham até mesmo o ano correspondente à Revolução Francesa. É válido destacar que esse tipo de informação não foi divulgado na Aula Histórica. Na Questão 9, que tem como propósito identificar o que foi apreendido pelos estudantes, foi criado um quadro com as respostas centrais da questão. Com isso, foram utilizadas 13 respostas de diferentes estudantes.

Quadro 6 - Você aprendeu alguma coisa com o filme? O que?

VOCÊ APRENDEU ALGUMA COISA COM O FILME? O QUE?	
Estudante	**Respostas**
A	Sim, que não podemos normalizar a burguesia.
B	Sim, o filme mostra que a rainha não abandonou seu rei e ficou ao lado dele até o final.
C	Sim, sobre a Revolução Francesa, etc.
D	Sim, que os reis eram muitos injustos com os povos, eles pegavam grão de pão.
E	Sim, só que eu já tinha aprendido antes.
F	Nada

G	Sim, que eles pagavam muitos impostos e estavam passando fome e fizeram uma revolução contra o rei e a rainha.
H	Eu aprendi que a desigualdade no tempo antigo era muito grande e por isso causou a revolução.
I	Aprendi que a desigualdade era muita, a revolução francesa e que isso causou muitos problemas.
J	Mais ou menos.
K	Não.
L	Aprendi o que aconteceu na Revolução Francesa.
M	Sim, que nesse filme mostra desigualdade entre os pobres e os ricos.
N	Não devemos ser egoístas e nem rudes.
O	Tudo.
P	Sim, lutar pelos meus direitos
Q	Que a desigualdade era muita

Diante das respostas, podemos perceber o entendimento dos estudantes acerca do evento histórico representado no filme em questão. Assim, é possível alcançar uma noção da capacidade dos estudantes em lidar com as informações do passado, além das suas percepções – afinal, há respostas negativas, tais como “nada” e “não” no Quadro 8. Pela diversificação das respostas acerca do entendimento do passado, podemos realizar uma análise por meio dos seis níveis de empatia histórica. Segundo Peter Lee e Rosalyn Ashby (2001):

> No primeiro nível (O passado desconcertante) o aluno não consegue compreender as ações dos sujeitos do passado. São, para ele, ininteligíveis; no segundo nível (O passado absurdo) eles reconhecem as ações, mas não as compreendem. Parecem estúpidas por não reconhecerem que as pessoas do passado não sabem o que eles sabem; no terceiro nível (Estereótipos generalizados) os alunos veem o passado de forma estereotipada, baseado em convenções baseadas em seus valores; no quarto (Empatia cotidiana) já se compreende melhor o passado, baseado em evidências, porém suas experiências ainda são projetadas na explicação do passado; no quinto (Empatia histórica restrita), os alunos levando em conta as evidências, reconhecem-se como diferentes das pessoas do passado; no último nível (Empatia histórica contextualizada) os alunos são capazes de diferenciar pontos de vista, como o do historiador e dos agentes do passado. (LEE, ASHBY, 2001)

Para o primeiro nível, podemos relacionar os estudantes K e F. Segundo as suas respostas, eles não alcançaram aprendizado sobre o filme; talvez estivessem indispostos ou não estavam em sintonia com a aula. No segundo nível, os Estudantes J e N responderam com um “mais ou menos” e “não devemos ser egoístas e nem rudes”. Mesmo sendo pouco, deduzimos que eles aprenderam algo, mas não sabem explicar ou não estavam dispostos a responder.

Considerando o terceiro nível, o Estudante B foi capaz de alcançar uma compreensão sobre o passado, mas não há uma explicação mais profunda sobre o que foi dito. Ele apenas comenta sobre a fidelidade da rainha Maria Antonieta com o rei Luís XVI, evidenciando o seu entendimento sobre o relacionamento. No filme, há uma cena em que a Maria Antonieta trai o Rei Luís XVI com o Conde Fersen, mas ela foi deletada nesta Aula Histórica. Sendo assim, os estudantes não sabiam da traição. Penso que talvez a sua resposta poderia ser diferente, caso a cena tivesse sido mantida.

No quarto nível, os estudantes possuem uma percepção mais avançada que o anterior. Porém, não foram encontrados muitos detalhes em suas respostas. Para este nível, podemos citar as respostas dos estudantes M, D e A, que expressam repostas semelhantes ao falarem sobre a “desigualdade entre pobres e ricos”, “as injustiças cometidas pelo rei” e uma crítica a “normalização da burguesia”. Nesse caso, os estudantes tiveram uma percepção importante sobre a realidade da Revolução Francesa, quando a relacionam com desigualdades, injustiças e os privilégios da nobreza. Acredito que, se eles fossem questionados sobre as suas respostas, os estudantes saberiam relacionar a Revolução Francesa com o tempo presente. Dessa forma, é importante mobilizar questionamentos que façam os estudantes relacionarem passado, presente e futuro.

No quinto nível, os estudantes conseguiram trazer mais evidências, como nas respostas do estudante Q, “Que a desigualdade era muita”; do estudante H, “Eu aprendi que a desigualdade no tempo antigo era muito grande e por isso causou a revolução”; do estudante I, “Aprendi que a desigualdade era muita, a revolução francesa e que isso causou muitos problemas”; e do Estudante G, “Sim, que eles pagavam muitos impostos e estavam passando fome e fizeram uma revolução contra o rei e a rainha”. Além disso, foi possível perceber que há uma relação com as suas experiências. No caso, isso foi identificado no estudante P, que respondeu, “Sim, lutar pelos meus direitos”.

É interessante mencionar que tais respostas demonstram que os estudantes tiveram uma percepção apurada sobre a Revolução Francesa, especialmente quando se referem às lutas e injustiças sociais, à exploração do Primeiro e do Segundo Estado em relação ao

Terceiro, ao abuso de poder da monarquia, à luta pelos direitos e pela igualdade, à opressão social e econômica da época. Esses são aspectos fundamentais que a Revolução Francesa proporcionou. E, como podemos ver em suas respostas, alguns ou vários estudantes destacaram tais elementos, diferentemente do que ocorreu no exercício de conhecimentos prévios. Sendo assim, notamos que houve uma progressão do conhecimento nos estudantes.

Como podemos ver no Quadro 8, os estudantes não expuseram detalhes em suas respostas; muitos foram rápidos e diretos, nos levando a acreditar que supostamente houve aprendizagem histórica. Podemos citar os estudantes E, C, L e O, que responderam de forma muito superficial. Segundo eles: “Sim, sobre a Revolução Francesa etc.”; “Sim, só que eu já tinha aprendido antes”; “Aprendi o que aconteceu na Revolução Francesa” e “Tudo”.

Esse tipo de resposta deixou inquietações, como, por exemplo, a resposta “tudo” do estudante O. No seu caso, ou ele não queria explicar o significado termo “tudo”, ou ele estava totalmente desconectado. Ainda há a possiblidade de que ele não entendeu nada da aula. Esse tipo de dúvida só tiraríamos perguntando ao estudante O.

Com o estudante P, que respondeu “Lutar pelos nossos direitos”, ficou evidente os elementos da aprendizagem histórica sobre a Revolução Francesa. Caso tivesse perguntado, esse estudante provavelmente conseguiria relacionar o mencionado evento histórico com aspectos de sua vida. Enfim, muitas questões ficaram sem resposta.

Nesta pesquisa, mais especificamente no processo de orientação temporal, a consciência histórica possui papel fundamental. Destaco que a consciência histórica se resume às “operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). Ou seja, é um tipo de raciocínio que conduz os sujeitos históricos a realizarem questionamentos relacionando algum acontecimento do passado com o que é vivenciado no dia a dia, levando-se em consideração o pensamento histórico, as competências de intepretação, compreensão e orientação. Entendemos, assim, que o passado, o presente e o futuro estão conectados, uma vez que:

> [...] o passado analisado e compreendido por meio da seleção e interpretação das fontes, proporciona reflexões, se transformando em aprendizagem histórica em um presente problemático, interpretado e compreendido, para, assim, orientar os sujeitos históricas na vida prática e em um futuro perspectivado/esperado (BAUMGARTEN *et al.*, 2022, p. 46).

Ao refletirmos sobre eventos do presente, convém considerar criticamente o passado em busca de algo que ocorreu anteriormente. Para isso, precisamos das fontes ou meios de

informação a fim de compreender a História. A linguagem cinematográfica cumpre tal função, dado que é uma ferramenta pedagógica que representa o passado por meio da recriação visual e narrativa de eventos históricos. Para que ocorra a mobilização da aprendizagem e a consciência histórica, os estudantes podem problematizar o passado no presente e vislumbrar o futuro.

Nesse sentido, Rüsen (2020) afirma que:

> A consciência histórica abre o leque de questões tanto acerca de um passado desafiador quanto sobre uma perspectiva de futuro, afirmativa ou crítica. Essa consciência se *enraíza no presente e é portadora de experiências de sua própria evolução temporal, ao pôr questões ao passado e a nutrir expectativas para o futuro.* (RÜSEN, 2020, p. 18, grifo nosso)

Além disso, "é necessário que os processos históricos sejam refletidos, reinterpretados e ressignificados de forma relacional, de modo a destacar a memória, o imaginário, o simbólico e o afetivo das múltiplas identidades socioculturais" (DIFANTE; ROSANELLI; CUNHA, 2023, p. 91). Esses elementos são identificados na linguagem cinematográfica.

Conforme Rüsen (1990), há quatro tipos de Consciência Histórica. Eles são formas de experimentar o tempo seja por meio de valores culturais, sociais ou morais. Segundo Lídia Baumgarten (2017, p. 64), os quatro tipos da consciência histórica desenvolvidas por Rüsen podem ser apresentados da seguinte maneira:

> A tradicional, que compreende a totalidade temporal e é apresentada como uma possibilidade de continuidade de modelos do passado e pode servir para manter vivas as tradições. A exemplar, na qual as experiências do passado, na forma de casos, representam e personificam regras gerais de mudança temporal e a conduta humana. A crítica, como constituição da identidade pela força da negação e, por último, a genética, contemplando diferentes pontos de vista que encontra em si mesmo a perspectiva de mudança temporal, e essa mudança é a essência e o que dá sentido à História (BAUMGARTEN, 2017, p. 64).

Quando analisamos as respostas dos estudantes no Quadro 6, podemos identificar os quatro tipos de consciência histórica. Começando com a tradicional, essa consciência é caracterizada por "uma continuidade do passado para o presente, as tradições é quem definem a identidade histórica e mediante ela é respaldado o senso de verdade" (SILVA, 2022, p. 40). Quando os estudantes respondem "não", "mais ou menos", "sim, só que eu já tinha aprendido antes" e "nada", eles se enquadram nesta categoria. Tais respostas dão a entender que os estudantes não se interessam pela Revolução Francesa, muito provavelmente por considerar que não há nenhuma relação com a vida deles; como se eles não tivessem nenhuma percepção

do que foi apresentado e discutido no filme *Maria Antonieta*. Dessa forma, tais respostas estão mais próximas das tradicionais ou, mesmo, da exemplares, que veremos na sequência.

A consciência histórica exemplar está associada à resposta do estudante B, com "Sim, o filme mostra que a rainha não abandonou seu rei e ficou ao lado dele até o final". Esse tipo de consciência serve como regra moral ou como "guia para as decisões do presente" (SILVA, 2022, p. 40). Mesmo com muitas informações no filme, este estudante foi o único a comentar sobre tal fato, o qual se aproxima de uma ideia ou valor moral, em que a esposa tem como dever apoiar e estar ao lado do marido. Em outras palavras, conforme o que dizem as pessoas quando se casam, "na riqueza e na pobreza, até que a morte os separe". O Estudante B pode ter visto no casamento de Maria Antonieta e Luís XVI um exemplo a ser seguido, trazendo a ideia de valores morais e obrigações vindos, na maioria das vezes, da esfera das religiões. Essa consciência histórica também é identificada na resposta, "Não devemos ser egoístas e nem rudes", do Estudante N. Nos dois casos, o passado é interpretado como um espelho moral. Segundo Rüsen (2010):

> O modo de orientação realizado pela consciência histórica neste tipo de exemplo está focado na regra: Implica a aplicação de regras comprovadas e derivadas historicamente de situações atuais. [...] Na antiga tradição chinesa o melhor exemplo é o clássico de Suma – Kuang, Tzuchib t'ung-chien (um espelho para o governo). Seu próprio título indica como concebe o passado como exemplo: a moral política se ensina na forma de casos de governo que tiveram êxito ou sucumbiram. (RÜSEN, 2010, p. 65)

Na consciência histórica crítica há uma negação dos conceitos preestabelecidos. É por meio dessa negação ou ruptura de sentidos que esse tipo de consciência histórica se difere do tradicional e da consciência exemplar, já que as duas possuem uma continuidade temporal. Para que a consciência crítica ocorra, "é necessário haver orientações históricas, nas quais e com as quais os sujeitos exprimam sua diversidade e sua contraposição a outros sujeitos" (RÜSEN, 2007, p. 46). Além disso, "as narrações críticas confrontam os valores morais com a evidência histórica de suas origens ou consequência imorais" (RÜSEN, 2001, p. 67). Ou seja, é como uma contra-argumentação. Por essa razão, a consciência histórica crítica se torna uma transição entre a consciência tradicional ou exemplar para a consciência genética. Por isso, a crítico-genética é a junção das duas consciências – a Crítica e a Genética, sendo considerada a ideal por Rüsen.

A partir da identificação desse tipo de consciência histórica nas respostas dos estudantes, percebemos o elemento de negação da história tradicional ou exemplar. Na resposta do estudante A, ao mencionar em sua resposta que "Sim, que não podemos normalizar a burguesia", ele está se posicionando contra a burguesia, dado que esta é a classe

social com mais acúmulo de capital ou meios de produção, correspondendo à classe rica e exploradora das mais empobrecidas.

Na consciência histórica genética, é possível permitir "que a História faça parte do passado, no entanto, ao mesmo tempo, lhe concedemos outro futuro" (RÜSEN, 2010, p. 69). É por meio dela que "as experiências do passado possibilitam que a própria mudança temporal seja incorporada como alicerce de uma perspectiva apta para a orientação cultural da vida" (SILVA, 2011, p. 38). Ou seja, é por meio de uma mudança temporal que os valores morais dos sujeitos são alterados. Além disso, essa "mudança temporal deve poder receber uma qualidade de sentido apta a orientar o agir, pois ela não se aquieta no mero sentido guardado na memória e carece de ser significada em si mesma" (RÜSEN, 2007b, p. 47). Em razão das transformações, a mudança temporal torna-se uma forma de orientação para a vida prática e para a formação da identidade. Contudo, mesmo com as mudanças, a essência permanece. Como afirma Börries (2018, p.71), "as linhas do passado permanecem no presente, apesar das mudanças".

Lídia Baumgarten (2022), por sua vez, afirma que:

> Para Rüsen (1992), a consciência histórica ideal é a crítico-genética. Contudo, não excluiu os demais tipos de consciência histórica; já que, nos quatro tipos de consciência histórica, os valores morais (normas e regras comportamentais, princípios, crenças, costumes, tradições, ideais e tudo aquilo que nos serve de elemento para nos orientar em uma determinada situação) perpassam e/ou fazem parte da consciência histórica de cada sujeito, fundamentada a ação no presente. (BAUMGARTEN, 2022, p. 45)

Em relação às respostas do Quadro 6, podemos identificar a consciência histórica crítico-genética na maioria dos estudantes (A, C, D, G, H, I, L, M, O, P e Q). Sendo assim, eles foram capazes de perceber a realidade da Revolução Francesa por meio do uso da linguagem cinematográfica na Aula Histórica. Podemos fazer referência a uma das respostas, "lutar pelos meus direitos" (ESTUDANTE P, 2023). Com essa resposta, podemos concluir que o referido estudante teve uma orientação para a sua vida prática por meio do filme *Maria Antonieta*. Também citamos outros exemplos, como o estudante M, ao responder que "esse filme mostra a desigualdade entre os pobres e os ricos"; o estudante G, destacando "que eles pagavam muitos impostos e estavam passando fome e fizeram uma revolução contra o rei e a rainha", o estudante H, destacando que aprendeu "a desigualdade no tempo antigo era muito grande e por isso causou a revolução"; e o estudante I, o qual ressaltou "que a desigualdade era muita durante a Revolução Francesa, e que isso causou muitos problemas". Essas são colocações interessantíssimas sobre o conhecimento adquirido; são percepções fundamentais

que evidenciam a compreensão do passado e da construção de uma narrativa histórica, mesmo que de forma sintetizada. Além disso, é nítido que houve uma consciência histórica, mais próxima da crítico-genética. E, se eles tivessem sido perguntados, saberiam relacionar seu conhecimento histórico com o presente ou com o cotidiano.

Cada uma, seja Crítica ou Genética, expressa a vida prática dos sujeitos em sua racionalidade com a Histórica, tornando-a "uma disciplina capaz de ter um sentido racional e prático na vida dos indivíduos" (MARRERA; SOUZA, 2013, p. 1073). Percebemos esse sentido racional no Quadro 7, em que se expõe parte da folha de resposta de um dos estudantes presente na Aula Histórica[23]. Esse estudante, aliás, relatou que procurou mais vídeos dos canais usados na aula anterior.

Quadro 7 - Resposta do Questionário - Estudante B

Resposta do Estudante B – Atividade do filme "Maria Antonieta" (2007)	
Perguntas da Atividade	**Respostas do Estudante B**
12. Qual o seu personagem favorito no filme? Por quê?	12) A rainha, porque eu comecei a gostar da personagem;
13. Análise sobre o uso da música no filme. Ele conseguiu criar um clima correto para a história? Como você usaria a música neste filme?	13) É muito boa. A ópera e a parte do violino. Usaria a música da mesma, porque equilibrou com o filme;
14. Você acha que todos os eventos relatados no filme são verdadeiros?	14) Sim, porque está contando o passado;
15. Qual é a síntese da história contada no filme?	15) Sobre a Revolução Francesa, porque o povo estava passando fome, e a soberania estava muito cruel e os impostos cada vez mais alto e aumentaram a fúria do povo.

Fonte: Estudante B, 2023.

Nesse quadro são apresentadas algumas respostas do estudante B, o qual expressa apego com a personagem principal de *Maria Antonieta* e acredita que os eventos do filme são reais, por se tratar de algo histórico. A síntese do filme é sobre "a Revolução Francesa, porque o povo estava passando fome, e a soberania estava muito cruel e os impostos cada vez mais alto e aumentaram a fúria do povo" (2023). É notório que houve uma percepção positiva acerca do filme. Isso é identificado principalmente na sua síntese. Esse estudante expôs um pensamento histórico muito relevante, que precisa ser destacado. Para ele, a Revolução

[23] É importante destacar que esses quadros descrevem o conteúdo de folha de resposta. O conteúdo dos quadros preserva as respostas originais dos estudantes. No anexo A, encontram-se as folhas de resposta.

Francesa foi causada por conta da miséria enfrentada pelo povo, ocasionada pela crueldade da soberania por meio dos altos impostos, fazendo com que a fúria do povo caísse contra a Rei Luís XVI. Isto evidencia uma consciência mais próxima da crítico-genética e uma progressão do conhecimento em comparação com as respostas dadas nos conhecimentos prévios dos estudantes.

A seguir, temos os quadros 8 e 9, com a resposta dos estudantes D e P. Dessa vez, apresentam-se todas as respostas da atividade.

Quadro 8 - Resposta do Questionário - Estudante D

Resposta do Estudante D – Atividade do filme "Maria Antonieta" (2007)	
Perguntas da Atividade	**Respostas do Estudante D**
6. Localize a história filmada no espaço e no tempo:	6) R= França, no ano 1789;
7. Tipo do filme: ( ) histórico ( ) documentário ( )adaptação ( ) comédia ( ) romance ( )ficção ( )outros	7) (X) Histórico (X) Documentário;
8. Qual o tema do filme?	8) R= Revolução Francesa, história da Rainha Maria Antonieta;
9. Você aprendeu alguma coisa com o filme? O que?	9) R= Sim, Que os reis eram muitos injustos com os povos eles pegavam grão de pão;
10. Algum elemento do filme não foi compreendido? Qual?	10) Não;
11. Selecione uma cena que você mais gostou? Por que escolheu essa cena?	11) R= Foi a cena que a assembleia tava um povão e a rainha foi para a janela ver o povo a assembleia;
12. Qual o seu personagem favorito no filme? Por quê?	12) R= O povo eles eram escravizados passavam fome;
13. Análise sobre o uso da música no filme. Ele conseguiu criar um clima correto para a história? Como você usaria a música neste filme?	13) R) Sim, porque tem que colocar música na época que era escutava naquela época;
14. Você acha que todos os eventos relatados no filme são verdadeiros?	14) R) Eu acho que são verdadeiras, o que eu acho que o acontecimento da Revolução Francesa foi um exemplo para os outros país naquele época;
15. Qual é a síntese da história contada no filme?	15) R= Que o povo tava enfurecido com os reis que passaram por lá na época que eles pagavam impostos e passavam fome.

Fonte: Estudante D, 2023.

Quadro 9 - Resposta do Questionário - Estudante P

Resposta do Estudante P – Atividade do filme "Maria Antonieta" (2007)	
Perguntas da Atividade	**Respostas do Estudante P**
6. Localize a história filmada no espaço e no tempo:	6) R: França, 1789;
7. Tipo do filme: ( ) histórico ( ) documentário ( )adaptação ( ) comédia ( ) romance ( )ficção ( )outros	7) R: (X) Histórica (X) Adaptação;
8. Qual o tema do filme?	8) R: revolução francesa, Maria Antonieta;
9. Você aprendeu alguma coisa com o filme? O que?	9) R: Sim, lutar pelos meus direitos;
10. Algum elemento do filme não foi compreendido? Qual?	10) R: Sim, a parte que alguém morreu, pois queria saber quem tinha falecido;
11. Selecione uma cena que você mais gostou? Por que escolheu essa cena?	11) R: A parti da música no musical;
12. Qual o seu personagem favorito no filme? Por quê?	12) R: O bebê de Maria Antonieta, porquê ele é muito fofo;
13. Análise sobre o uso da música no filme. Ele conseguiu criar um clima correto para a história? Como você usaria a música neste filme?	13) R: Sim, em música ópera;
14. Você acha que todos os eventos relatados no filme são verdadeiros?	14) R: Sim
15. Qual é a síntese da história contada no filme?	15) R: Mostrar a Revolução Francesa e explicar melhor o que aconteceu nessa época.

Fonte: Estudante P, 2023.

Como podemos ver, os dois estudantes demonstraram compreender a crise econômica e social que a França estava enfrentando, principalmente as injustiças e a dura realidade que o povo francês (Terceiro Estado) estava vivenciando, enquanto a corte francesa estava seguindo uma vida luxuosa. Algo interessante para comentar é a forma como os estudantes responderam à atividade. A estudante P, por exemplo, respondeu essa questão de forma curta, com um "sim", enquanto o estudante D respondeu que "são verdadeiras, o que [...] acontecimento da Revolução Francesa foi um exemplo para os outros país naquela época" (2023). Essa resposta é um reflexo da progressão do estudante sobre o que foi trabalhado na Aula Histórica do dia 13/09. É o entendimento da importância da Revolução Francesa para as sociedades contemporâneas, tanto a partir das linguagens cinematográficas exibidas no dia da

aula, quanto da minha orientação na Aula Histórica. Isso apresenta a interpretação e a aprendizagem histórica do estudante nas duas Aulas Históricas.

Em outro caso, a estudante E também trouxe nas suas respostas fatos discutidos na aula anterior, como mostra o Quadro 10. Ela mesma explica que já tinha "aprendido antes" sobre a Revolução Francesa. Além disso, na questão 11, ela coloca "a cena que o rei é decapitado", e no filme de *Maria Antonieta* não há essa cena. Acredito que ela tenha confundido com o trecho do filme *Revolução em Paris*, em que há a cena do rei Luís XVI sendo morto pela guilhotina.

Quadro 10 - Resposta do Questionário - Estudante E

Resposta do Estudante E – Atividade do filme "Maria Antonieta" (2007)	
Perguntas da Atividade	**Respostas do Estudante E**
6. Localize a história filmada no espaço e no tempo:	6- A história é a revolução francesa, o espaço é a França e o tempo é 1789;
7. Tipo do filme: ( ) histórico ( ) documentário ( )adaptação ( ) comédia ( ) romance ( )ficção ( )outros	7- (X)história, (X) Adaptação e (X) documentário;
8. Qual o tema do filme?	8- Revolução francesa e a história de Maria Antonieta;
9. Você aprendeu alguma coisa com o filme? O que?	9- Sim, só que eu já tinha aprendido antes;
10. Algum elemento do filme não foi compreendido? Qual?	10- Não;
11. Selecione uma cena que você mais gostou? Por que escolheu essa cena?	11- A cena do que o rei é decapitado;
12. Qual o seu personagem favorito no filme? Por quê?	12- Maria Antonieta, porque ela é a rainha;
13. Análise sobre o uso da música no filme. Ele conseguiu criar um clima correto para a história? Como você usaria a música neste filme?	13- Sim, não usaria diferente;
14. Você acha que todos os eventos relatados no filme são verdadeiros?	14- Sim;
15. Qual é a síntese da história contada no filme?	15- Revolução francesa.

Fonte: Estudante E, 2023.

A estudante H também respondeu essa cena na questão 11. Não acredito que ela tenha colado (copiado a resposta da estudante E); pode ser apenas uma coincidência, já que neste caso ela coloca “a decapitação do rei 16”. Além disso, as outras questões não foram respondidas de forma igual ou parecida. Na questão 9, por exemplo, diferentemente da colega, é respondido que aprendeu sobre “a desigualdade no tempo antigo era muito grande e por isso causou a revolução” (ESTUDANTE H, 2023). Apesar disso, alguns estudantes apresentaram respostas da atividade iguais; não sei ao certo quem colou de quem, se fizeram em dupla ou, ao responder, debateram as questões. Isso ocorreu, por exemplo, com o estudante G, que, na verdade, são “os estudantes Gs”. Mas, independentemente de quem copiou de quem ou não, eles compartilham da mesma percepção.

Por fim, gostaria de ressaltar que os nossos jovens são capazes de usar a linguagem cinematográfica como orientação temporal. Para isso é necessário atribuir significados e sentidos, “afinal os seres humanos só podem agir no mundo se o interpretarem e interpretarem a si mesmo de acordo com suas intenções” (CERRI, 2011, p. 28).

Essa Aula Histórica foi fundamental para investigar as percepções dos estudantes sobre o passado por meio da linguagem cinematográfica. Ela também serviu para demonstrar a importância dessa linguagem na cultivação de habilidades críticas e reflexivas, mobilizando o conhecimento históricos dos estudantes, contribuindo na compreensão histórica mais ampla e contextualizada, ou seja, para a consciência histórica mais próxima da crítico-genética, levando à aprendizagem histórica e orientação da vida prática.

A análise da Aula Histórica indicou que houve uma mudança significativa no conhecimento dos estudantes, desde o exercício de conhecimentos prévios até a atividade final. Houve, inicialmente, uma certa reserva na participação; mesmo assim, mediante esforços para engajar a turma no exercício, alcançamos algumas respostas, mais próximas do senso comum dos estudantes. Contudo, eles foram capazes de relacionar as suas respostas com conceitos fundamentais da Revolução Francesa, principalmente depois de *Maria Antonieta*. Isso demonstra que houve uma progressão do conhecimento (LEE; ASHBY, 2000) por meio da linguagem cinematográfica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável que, utilizando a linguagem cinematográfica, é possível mobilizar a imaginação histórica. São vastas as possibilidades de usar a linguagem cinematográfica para a compreensão e percepção do passado, pois o cinema oferece diferentes maneiras de visualizar, interpretar e reviver eventos históricos. Em razão disso, a linguagem cinematográfica é uma ferramenta poderosa, que permite contar histórias fictícias e reais, representar diferentes perspectivas e explorar diversos campos científicos, como a História, a Política, a Sociologia e a Filosofia. Por esses apontamentos, consideramos que a linguagem cinematográfica também é um mecanismo para a consciência histórica, ao possibilitar a realização de interpretações das ações humanas no espaço e no tempo. Por meio das representações que a linguagem cinematográfica oferece, os estudantes podem vislumbrar o passado, percebendo as transformações temporais, ao relacionar com o presente e até mesmo ter uma orientação para o futuro.

Diante disso, é importante trabalhar com a linguagem cinematográfica nas aulas de história, especialmente na geração atual, constituída por estudantes que estão a cada ano mais conectados e habituados com as tecnologias e redes sociais. Por conta dessa familiaridade e convívio com a tecnologia, os estudantes têm bastante interesse na linguagem cinematográfica. Ou seja, eles têm mais facilidade com esse tipo de narrativa. Consequentemente, estarão motivados a aprender, possibilitando, assim, benefícios para o processo da aprendizagem histórica.

A linguagem cinematográfica, como forma de interpretação, permite aos indivíduos relacionarem as suas experiências do tempo com aquilo que é representado nas produções cinematográficas, sendo capazes de orientar suas ações no presente por meio da atribuição de sentidos. Essa possibilidade demonstra que a aprendizagem histórica não é exclusivamente pertencente às salas de aulas ou à universidade, mas sim está relacionada com o cotidiano, por meio de diversas narrativas que se estabelecem diariamente. Contudo, é fundamental estabelecer conexões e habilidades analíticas.

Reconhecemos que, para muitos estudantes, especialmente de escolas públicas, a experiência social e cultural da linguagem cinematográfica começa na escola. Mas, essa tarefa não é fácil, pois não é simplesmente exibir um filme e deixar o tempo passar. É necessário um planejamento, uma organização, apropriar-se dos fundamentos teórico-metodológicos para analisar os conteúdos históricos que se apresentam nesta linguagem e levar em consideração o conhecimento prévio dos estudantes. O ensino de história não é apenas “decorar” datas e

acontecimentos do passado. Ele está relacionado com a vida prática e com o senso crítico dos estudantes. Para isso, os(as) professores(as) precisam ter em mente a expansão do pensamento crítico e a consciência histórica dos estudantes.

Ao desenvolver a Aula Histórica sobre a Revolução Francesa, em que a principal ferramenta foi a linguagem cinematográfica, foi necessário planejar a aula, fazer uma seleção de linguagens cinematográficas, escolhê-las e organizá-las de acordo com os objetivos.

Entre as primeiras conclusões da Aula Histórica, podemos destacar que ela serviu para evidenciar que a linguagem cinematográfica não é apenas um recurso metodológico, mas também é uma linguagem crucial no desenvolvimento de habilidades de reflexão e de compreensão dos acontecimentos históricos, que levam os estudantes a pensar historicamente, relacionando passado, presente e futuro.

Em relação à progressão do conhecimento (LEE; ASHBY, 2000), foi notado que houve uma mudança nos estudantes. Isso foi identificado quando realizamos uma comparação entre o debate dos conhecimentos prévios até a atividade final. Na comparação, destacamos que, no início, os estudantes não estavam participando da aula. Basicamente, somente o estudante A estava respondendo, e o restante da turma estava concordando com o que foi dito. Na busca por respostas, iniciamos um diálogo com perguntas fora do que havia sido proposto no momento do planejamento. Apesar disso, esse diálogo levou a informações importantes sobre o conhecimento da turma.

No diálogo percebe-se que os estudantes são capazes de dizer algo sobre o absolutismo e até mesmo sobre as transformações que as sociedades passaram com o fim da Idade Média – o que já era esperado, visto que o professor Marlus tinha informado que estava trabalhando sobre a Idade Moderna com a turma. Eles conseguiram definir conceitos como absolutismo e antigo, mas quando tentei trazer a Revolução Francesa, não souberam responder ou ficaram com receio de dar alguma “resposta errada”, permanecendo a maioria em silêncio.

Somente depois de realizar uma breve contextualização do Antigo Regime Francês, eles disseram algo sobre o que estava sendo tratado na aula. Mesmo assim, não há aprofundamento nas respostas. No entanto, após a exibição das linguagens cinematográficas, foi possível evidenciar uma mudança de comportamento nas respostas dos estudantes. Nesse caso, todos eles participaram da atividade sobre o filme *Maria Antonieta*. Independentemente do tipo de consciência histórica que identificamos, todos responderam às perguntas, tendo algo a dizer sobre o filme – diferente do exercício de conhecimentos prévios, em que houve pouca participação.

Outro aspecto fundamental nesta comparação é que, dos 33 estudantes que responderam a atividade, 21 relacionaram as suas repostas com termos e conceitos essenciais da Revolução Francesa, tais como: miséria, desigualdade, injustiça, opressão, fome, cobrança de impostos, guilhotina, burguesia, manifestação, rebelião e até mesmo a reivindicação de direitos. A partir disso, compreendemos que 63,63% dos estudantes mencionaram questões mais específicas sobre a Revolução Francesa, indicando uma progressão do conhecimento por meio da linguagem cinematográfica. Essa progressão do conhecimento demostra que há uma mudança de pensamento, em que, a maioria dos estudantes transformaram o que sabiam de senso comum em algo mais elaborado.

Entre as experiências desta Aula Histórica, o que mais marcou foi o interesse dos estudantes com os recursos cinematográficos; eles ficaram curiosos, perguntaram em qual plataforma poderiam encontrar tais produções. Desse modo, é possível concluir que a linguagem cinematográfica chama atenção e o interesse dos estudantes.

Por tudo que apresentamos e discutimos nesta pesquisa, fica evidente que a linguagem cinematográfica mobiliza o pensamento histórico. Também, destacamos que os estudantes possuem uma consciência histórica, em alguns casos, é a consciência histórica tradicional e exemplar. A Aula Histórica sobre a Revolução Francesa possibilitou que alguns dos estudantes começassem a pensar historicamente, e com isso, contribuiu para a progressão do conhecimento mais próximo do crítico-genética.

Assim, é identificado que linguagem tem capacidade de proporcionar uma compreensão sobre a história e sobre o tempo presente. Assim, reafirmo que é essencial usar a linguagem cinematográfica como ponte que conecta o passado e o presente, e não apenas como entretenimento. Isto conduz um ensino de história permeado por reflexões, questionamentos e orientações na vida prática e nas relações vivenciadas uns com os outros.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, São Paulo, 22(1); 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/his/a/jMrYY4HDZR8RwmNsqrWx7hK/?format=html&lang=pt. Acessado em: 02 de jul. 2022.

AGUIAR FILHA, Vera Rozane Araújo. A produção fílmica e a história da arte: relações possíveis para o ensino e a pesquisa histórica. In: **Simpósio Nacional de História Cultural. História Cultural: Escritas, Circulação, Leituras e Recepções**, 7., 10 a 14 nov. 2014, São Paulo (SP). Anais... São Paulo (SP), 2014.

ANDRADE, B. G.; RODRIGUES JUNIOR, G.; ARAÚJO, A. N.; PEREIRA, J. S. Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história. **História & Ensino**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 257–282, 2011. DOI: 10.5433/2238-3018.2011v17n2p257. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11239. Acesso em: 9 out. 2023.

ASSIS, Arthur. **A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução**. Goiânia: Editora UFG, 2010.

BAUMGARTEN, Lídia. Aprendizagem histórica no ensino de História: algumas considerações. **Revista Crítica Histórica**, v. 15, pág. 62-83, 2017.

_____. **PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: saberes, identidades e práticas docentes**. 1ª. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2022. p. 206.

_____. Tecendo destinos: a inserção de imigrantes alemães e seus descendentes na colônia riograndense – Maracaí/SP - (1950-1990). **Revista Territórios e Fronteiras**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 293–317, 2011.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. BARCA, I. (Org.) **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6272134/mod_resource/content/1/Isabel%20Barca.pdf

_____; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação,** v. 14, n. 1, p. 239-261, 2001.

_____. Educação histórica: vontades de mudança**. Educar em Revista**, n. 42, p. 59-71, 2011a.

_____. Narrativas e consciência histórica dos jovens. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, n. 10, p. 23-29, 2011b.

_____. Numa sociedade aberta. Currículo sem fronteiras, v. 7, n. 1, p. 5-9, 2007.

_____; PEREIRA, Pedro. O cinema na aula de História: uma exploração com alunos do 8º ano. **Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 19, n. 1, p. 73-86, 2015.

BAROM, William Carlos Cipriani. Os principais conceitos da teoria da história de Jörn Rüsen: uma proposta didática de síntese. **Albuquerque: revista de história**, v. 18, 2017.

_____.; CERRI, Luis Fernando. A teoria da história de Jörn Rüsen entre a modernidade e a pós-modernidade: uma contribuição didática da história. Educação e realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set. 2012.

BARROS, José D.'Assunção. A história cultural ea contribuição de Roger Chartier. **Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

_____. Cinema e história–as funções do cinema como agente, fonte e representação da história. **Ler história** [Online], n. 52, p. 127-159, 2007.

_____. Cinema e história–considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas. **Comunicação & Sociedade**, v. 32, n. 55, p. 175-202, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Cortez editora, 2009.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 160p.

BORRIES, Bodo von. A Compreensão histórica dos estudantes: Interpretação de um caso singular. In. BORRIES, Bodo von. **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: WA Editores, 2018, p. 55-77.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Trad. V. M. Xavier dos Santos. Bauru (SP): Edusc, 2004.

CAINELLI, Marlene. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. In: **Educar**. Especial. Curitiba. 2006, p. 57-72.

_____. A aula-oficina como possibilidade de mudança metodológica na forma de ensinar História no Brasil. LA Alves, M. Gago, & M. Lagarto (2021), **Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**, p. 45-56, 2021.

_____.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

_____. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. C**oleção Explorando o Ensino: História - Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação. v. 21, p. 17-36. 2010.

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. Education**, v. 39, n. 5, p. 483-495, 2017.

CAPELATO, M. H. et al. **História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual**. São Paulo: Alameda, 2007.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.

_____. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural - entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CLARO, Silene. Cinema e História: uma reflexão sobre as possibilidades do cinema como fonte e como recurso didático. **Augusto Guzzo Revista** Acadêmica, nº 10. São Paulo: FICS, 2012.

CODATO, Henrique. Cinema e representações sociais: alguns diálogos possíveis. **Verso e Reverso**, v. 24, n. 55, p. 47-56, 2010.

_____. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, 2001.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano**. Volume V. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação, 2016.

DAVSON, Felipe Pereira da Silva. O cinema como fonte histórica e como representação social: alguns apontamentos. **História Unicap**, v. 4, n. 8, p. 263-273, 2017.

DE PAULA, Brena Sirelle Lira. Cinema e Ensino de História: A Utilização da Linguagem Cinematográfica para a Formação da Consciência Histórica. In: **Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web 2020**. Ponta Grossa: ABEH, 2020. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1606761174_ARQUIVO_58e57fc706a573588fd780ff8474f8f3.pdf. Acesso em 10 de out. de 2022.

DIFANTE, Francielle Alves; ROSANELLI, Sandiara Daíse; CUNHA, Jorge Luiz da. Consciência Histórica e Ensino de História: Perspectivas de reflexão. In. BAUMGARTEN, L.; SCHMIDT, M. A. M. S. (Org.). **Educação Histórica em tempos de negacionismo e pandemias: teorias, práticas e pesquisas**. 1ª. ed. Maceió: Editoria Café com Sociologia, 2023. v. 1. Pp. 89-104.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Zahar, 2001.

FEIGELSON, Kristian; FRESSATO, Soleni Biscouto; NÓVOA, Jorge Luiz Bezerra. **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. EDUFBA, 2009.

FERNANDES, Aurelio. **As concepções de ensino de História e a consciência histórica. Um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, 2016.

FERNANDES, Lindamir Zeglin; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Reconstrução de aulas de Historia na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes**. São Paulo: FEUSP-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/158-4.pdf.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, J., NORA, P. (Orgs.). **História: novos objetos**. Trad.: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, p. 199-215. 1976.

FONSECA, Selva G. Cinema e Ensino de História. **Revista do Arquivo Público Mineiro**. 2009. Disponível em: . Acesso em: 10 de out. de 2022.

FRAGA, Alcinea da Silva França; AGUIAR, Edinalva Padre. A aula histórica como metodologia contributiva para a formação do pensamento histórico dos alunos. In. **31º Simposio Nacional do Rio de Janeiro**/RJ, 2021.

FREITAS, Enio Tadeu de. **História e cinema: encontro de conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579833694. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109250>.

GAGO, Marília. Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História…? Ideias de professores e alunos de Portugal. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 76-93, 2016.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. Metodologia da aula histórica: inovação no currículo e nas práticas pedagógicas. **Revista de Educação da Unina**, v. 1, n. 1, 2020.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. Editora Companhia das Letras, 1998.

KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. **Revista estudos históricos**, v. 5, n. 10, p. 237-250, 1992.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**. FIK Edições Paidos, 1993.

LAGNY, Michèle. O cinema como fonte de história. **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. Salvador: EDUFBA, p. 99-131, 2009.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, p. 131-151, 2006.

_____; ASHBY, Rosalyn. Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In. PETER, N. S.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. **Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives**. New York: New York University Press. 2000. pp. 199-222.

_____. Literacia histórica e história transformativa1. **Educar em Revista**, p. 107-146, 2016.

MARIA Antonieta. Diretor: Sofia Coppola. EUA: Estúdios Columbia, 2007. 1 DVD (176 min), colorido.

MARRERA, Fernando Milani; DE SOUZA, Uirys Alves. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. **Revista Latino-Americana de História-UNISINOS**, v. 2, n. 6, p. 1069-1078, 2013.

MARTIN, Marcel; GRANJA, Vasco; ANTÓNIO, Lauro. **A linguagem cinematográfica**. 1990.

MARTINS, Estevão C. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em revista**, p. 43-58, 2011.

_____. Educação histórica e historiografia em um mundo sem fronteiras. **Revista de Educação da Unina**, v. 1, n. 1, 2020.

MOCELLIN, Renato. **O cinema e o ensino de História** . Curitiba: Nova Didática, 2010.

MORETTIN, Eduardo Victorio; VEIGA, Mauricio Biscaia. Questões contemporâneas na pesquisa sobre História e Cinema: entrevista com Eduardo Victorio Morettin. [Entrevista]. **Tempo e Argumento**, v. 14, p. 2-17, 2022.

MONTERDE, J. E. **Historia, cine y enseñanza**. Barcelona, Editora Laia, 1986.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Cinema: experiência cultural e escolar. **Caderno de cinema do professor**, p. 10, 2009.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da História. **O olho da história**, v. 3, 1996.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. **O olho da História**, v. 1, n. 1, p. 109-122, 1995.

_____. A teoria da relação cinema-História como base para a epistemologia da razão poética e para a reconstrução do paradigma historiográfico. In CAMARERO, Gloria (eds.), [et al.]. **Una ventana indiscreta, la Historia desde el cine**. Madrid: Ediciones JC, 2008. p. 33-63.

OLIVEIRA, T. M.; SANTOS, F. V. Política educacional e pandemia: reconfigurações e impactos na gestão municipal no estado da bahia. In: SENHORAS, E. M.; PAZ, A. C. O.. (Org.). **Ensaios sobre a Educação em tempos de COVID-19**. 1ed.Boa Vista: Editora Iole, 2021, v. , p. 67-79.

PARKES, Robert J.; DONNELLY, Debra; COELHO, Fabrício. Concepções em mudança do pensamento histórico no ensino da história: um estudo de caso australiano. **Revista Tempo e Argumento,** v. 6, n. 11, p. 137-161, 2014.

PEREIRA, Lara Rodrigues; DA SILVA, Cristiani Bereta. Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 2, 2014.

PINA, Max Lanio Martins; SILVA, Maria da Conceição. A Didática Reconstrutivista da

História: uma proposta teórica e metodológica para o Ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 17, p. 228-233, 2020.

REIGADA, Thiago dos Santos. **Ensinar com a Sétima Arte**: o espaço do cinema na didática da História. Dissertação de Doutoramento em História apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2013.

REIS, D. A. Apresentação. In: ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. de S.; GONTIJO, R. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

REVOLUÇÃO em Paris. Direção: Pierre Schoeller. Local: França/ Bélgica, 2018. DVD (121 min), colorido.

RIBEIRO, Ana Isabel; TRINDADE, Sara. O espaço do cinema na didática da História. **Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual**, n. 2, p. 27-34, 2016.

ROSENSTONE, Robert. A. **El pasado en imágenes:** El desafío Del cine a nuestra idea de la historia. Barcelona: Ariel, 1997.

_____. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e terra, 2010.

_____. **Visions of the past:** The challenge of film to our idea of history. Cambridge, Massachusetts/London, England: Harvard University Press, 1995.

ROSSINI, Miriam de Souza. As marcas da história no cinema, as marcas do cinema na história. **Anos 90**, v. 7, n. 12, p. 118-128, 1999.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 2, n. 2, p. 163-209, 2009.

_____. Consciência histórica como tema da didática da história. **Métis – história & cultura,** Caxias do Sul, v. 19, n. 38, p. 16-22, 2020.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis educativa**, v. 1, n. 02, p. 07-16, 2006.

_____. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. Propuesta Educativa, Argentina, n 7. out. 1992.

_____. **Razão Histórica – Teoria da História**: os fundamentos da ciência Histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001.

_____. **História viva. Teoria da História III:** formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

_____. O que é formação Histórica? In: **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em história. In: SALOMON, Marlon. (Org.). **História, verdade e tempo**. Chapecó: Argos, 2011.

_____. Esboço de uma teoria da aprendizagem histórica. In: **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais : reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. **O saber histórico na sala de aula**. Tradução . São Paulo: Contexto, 1998. . . Acesso em: 03 dez. 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**, v. 17, n. 1, 2012.

_____. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. **op. cit**., 1998, p. 54-68

_____. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

_____.; BARCA, Isabel. Aprender história: perspectivas da educação histórica. **Ijuí: Unijuí,** p. 21-51, 2009.

_____. BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão de Resende. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. Percursos dialógicos com Isabel Barca: a crise da transposição didática e a construção da aula histórica. **Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Porto: CITCEM, p. 17-32, 2021a.

_____. Didática Reconstrutivista da História e a formação da consciência histórica dialógica. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 166-184, 2021b.

_____. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 297-308, 2005.

_____. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere**, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017.

_____. REZENDE MARTINS, Estevão (org). **Jörn Rüsen, Contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: WA Editores, 2016.

_____; SOBANSKI, Adriane de Quadros. Competências do pensamento histórico. **Coleção Educação Histórica**, v. 2. Curitiba: W.A. Editores, 2019.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz. PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SPERANDIO, A.; ANUNCIAÇÃO, A. P. Aula-oficina: uma proposta de utilização de documentos históricos em sala de aula. **História & Ensino,** [S. l.], v. 18, n. esp, p. 131–156,

2012. DOI: 10.5433/2238-3018.2012v18nespp131. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/13251. Acesso em: 9 out. 2023.

SERRANO, Jonathas; VENANCIO FILHO, Francisco. **Cinema e educação**. Comp. melhoramentos de S. Paulo, 1930.

SILVA JÚNIOR, Ailton Costa. A linguagem cinematográfica como instrumento interpretativo da realidade social. **Revista Sinais**, n. 20, 2016.

SILVA, Marcos Antonio da; RAMOS, Alcides Freire. **Ver história: o ensino vai aos filmes**. 2011.

SILVA, Jonathan Vieira da. **Interculturalidade e consciência histórica no ensino da temática indígena: currículo e práticas em Alagoas**. 2023. 104 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SILVA, Rogério Chaves da. MATRIZ DISCIPLINAR DE JÖRN RÜSEN: Uma reflexão sobre os princípios do conhecimento histórico. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco-História**, v. 8, n. 11, 2011.

SILVÉRIA, Luana Beatriz. **Trabalho, vida prática e tempo**: consciência histórica de trabalhadores em situação escolar a partir do contato com a narrativa cinematográfica. 2018.

SIRINO, Salete Paulina Machado. Cinema e educação: pensando em uma proposta de ensino do cinema brasileiro. **Revista ECOS**, v. 12, n. 1, 2012.

SORLIN, Pierre. **Sociologie du cinéma**. Paris, Aubier-Montaigne , 1977.

SOUZA, Éder Cristiano. **Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história nos filmes**. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2014a.

_____. Cinema, Cultura Histórica e Didática da História: repensar a relação entre filmes e conhecimento histórico. **Revista de Teoria da História-Journal of Theory of History**, v. 12, n. 2, p. 202-229, 2014b.

_____. O uso do cinema no ensino de História: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da Educação Histórica. **Escritas:** Revista do Curso de História de Araguaína, v. 4, 2012.

_____. O que o cinema pode ensinar sobre a História? Ideias de jovens estudantes sobre a relação entre filmes e aprendizagem histórica. **História & Ensino** , v. 16, não. 1 pág. 25-39, 2010.

RIBEIRO, Ana Isabel; TRINDADE, Sara. O espaço do cinema na didática da História. **Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual**, n. 2, p. 27-34, 2016.

TANIGUCHI, Inês Simionato. **O cinema como fonte para o ensino de história medieval**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/652-4.pdf. Acessado em 10 de jan. 2022.

TURNER, Graeme. **O cinema como prática social**. Tradução de Mauro de Silva. São Paulo: Summus editorial, 1997.

VOSGERAU, Dilmeire Sant Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ**, p. 165-190, 2014.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOS (AS) PROFESSORES (AS) DE HISTÓRIA

LEVANTAMENTO E MAPEAMENTO DAS ESCOLAS E PROFESSORES (AS) DE HISTÓRIA

Prezad@, espero que esteja bem.

Meu nome é Brena de Paula, sou mestranda em História pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Estou realizando a aplicação deste formulário com o objetivo de levantar dados a respeito dos (das) professores (as) de História e mapear as escolas do município de Maceió. As informações prestadas aqui ajudarão a futuras pesquisas no campo do Ensino de História. Também, irá contribuir para a minha futura dissertação do Programa de Pós Graduação em História orientado pela Dra. Lídia Baumgarten.

Por gentileza, solicitamos que preencha o questionário abaixo e nos envie. Agradecemos por toda atenção,
Com abraços!
Brena de Paula.
(OBS: Dados pessoais não serão publicados sob nenhuma hipótese. Solicitamos o nome completo apenas para identificação de preenchimento na base de dados e, na sequência, deletaremos toda e qualquer identificação dos participantes, caso o participante não autorize a sua divulgação)

*Obrigatório

DADOS DO (A) PROFESSOR(A)

1. **Nome completo** *

2. **E-mail para contato** *

3. **Curso de Formação.**

4. **É membro do LAPPEHis?** *

Marcar apenas uma opção.

Sim
Não

5. **Nome da escola(as) onde trabalha:** *

6. **Disciplina (as) que leciona.** *

7. **Total de turmas que leciona**

_____

8. **Costuma utilizar Livro Didático?** *

Marcar apenas uma opção.

SIM

NÃO

9. **Caso a sua reposta seja positiva, informe o livro didático que você utiliza.**

_____

_____

_____

_____

_____

10. **Tem acesso a essa coleção em PDF?**

Marcar apenas uma opção.

SIM

NÃO

Tenho acesso em plataforma virtual

Dados da Escola

11. **Escola Pública ou Particular.** *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Escola Pública
- [ ] Escola Privada
- [ ]

Outro:

12. **Endereço da Escola.** *

13. **Tipo de ensino.** *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Ensino Fundamental II
- [ ] Ensino Médio
- [ ] Outro:

14. **Total de Turmas:** *

15. **Total de Estudantes:** *

16. **A sua escola possui Data Show?** *

Marcar apenas uma opção.

- Sim
- Não

17. **Caso afirmativo: Quantos?**

18. **É suficiente?**

Marcar apenas uma opção.

- Sim
-

Não

19. **A sua escola possui sala adaptada e climatizada para a utilização da linguagem cinematográfica?** *

Marcar apenas uma opção.

Sim
Não
Outro: _____

20. **De 0 a 10, sendo zero péssima e 10 excelente. Em geral, como você qualifica os recursos da sua escola para a utilização dessa ferramenta pedagógica? (Leve em conta, a iluminação das salas, avalie a eficiência dos data shows, projetores, tvs e computadores disponíveis, e a qualidade da internet da escola).** *

Marcar apenas uma opção.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Linguagem Cinematográfica e o Ensino de História

21. **Você utiliza a linguagem cinematográfica (filme, audiovisual, documentários, entre outros.) como recurso didático?** *

Marcar apenas uma opção.

Sim
Não
As vezes
Outro: _____

Caso afirmativo, continue respondendo a Seção 03

22. **Qual a frequência do uso da linguagem cinematográfica nas suas aulas? (Marque quantas vezes você costuma usar o audiovisual anualmente)**

Marcar apenas uma opção.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

23. **De 0 a 10, sendo zero péssima e 10 excelente. Como você qualifica a eficiência da linguagem cinematográfica como recurso didático?**

Marcar apenas uma opção.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

24. **De 0 a 10, sendo zero péssima e 10 excelente. Como os alunos reagem quando você traz um filme para aula?**

Marcar apenas uma opção.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

25. **Marque as alternativas que melhor se enquadra. Eu aplico a linguagem cinematográfica nas minhas aulas para/como:**

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Representação
- [ ] Interpretação do passado
- [ ] Reviver uma situação na História
- [ ] Encenação de personagem
- [ ] Por conta do conteúdo transmitido
- [ ] Em razão do entretenimento
- [ ] Chamar a atenção dos estudantes
- [ ] Passar o tempo
- [ ] Repensar criticamente um assunto que é abordado no audiovisual
- [ ] Desenvolver uma consciência histórica nos estudantes
- [ ] Facilitar a compreensão do conhecimento histórico
- [ ] Tornar possível uma aprendizagem pelos olhos (pelo que os (as) estudantes veem)
- [ ] Ter um contato mais próximo com o passado
- [ ] Como Agente histórico
- [ ] Analisar o presente
- [ ] Outro: _____

Considerações finais

Agradecemos por toda atenção e por sua participação.

26. **Caso necessário, você têm interesse e disponibilidade para realizar uma entrevista? Essa entrevista será acerca da Linguagem Cinematográfica na Consciência Histórica nos estudantes, tal entrevista colaborará com a realização da minha pesquisa.** *

Marcar apenas uma opção.

Sim ( )

Não ( )

27. **De 0 a 10, sendo zero péssima e dez excelente, quais seriam as chances de você disponibilizar sua aula para a execução de uma oficina.** *

Marcar apenas uma opção.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

28. **De 0 a 10, sendo zero péssimo e dez excelente, quais seriam as chances dos seus alunos responderem a um questionário ou entrevista?** *

Marcar apenas uma opção.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

29. **Observações ou comentários.**

Caso necessário, entrarei em contato. Agradeço a colaboração!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – MODELO DO PLANO DA AULA HISTÓRICA PARA A LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA

TÍTULO DO PLANO DE AULA
Tempo Previsto: (__ horas/aulas)
Escola:
Turma:
Professor (a):
Conceito Substantivo:
Conceito (s) Epistemológico (s):
Aprendizagem Esperada:

OBJETIVOS
GERAL
ESPECÍFICOS

QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS – CONHECIMENTOS PRÉVIOS (Incluindo formas de categorização das respostas)	
Exercício de conhecimentos prévios:	**Principal Questão (Relacionada com a Carência identificada)?**

CONTEÚDOS (Conteúdos relacionados ao conceito substantivo)

TIPOLOGIA DAS FONTES HISTÓRICAS (Detalhar as formas de trabalhar as fontes na aula)	
Recursos / Materiais Necessários:	
Linguagem cinematográfica:	
Recursos Imateriais Necessários:	

METODOLOGIA (Detalhar a metodologia por Etapas/Fases)	
Primeira Etapa (Conhecer os conhecimentos Prévios)	

Segunda Etapa (Desenvolvimento)	
Terceira Etapa (Linguagem Cinematográfica)	
Quarta Etapa (Avaliação)	

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA/SOCIALIZAÇÃO DA NARRATIVA HISTÓRICA DOS (AS) ESTUDANTES

REFERÊNCIAS (da parte metodológica e específica do conceito substantivo)

OBSERVAÇÕES PÓS AULA

APÊNDICE C – PLANO DA AULA HISTÓRICA SOBRE REVOLUÇÃO FRANCESA

Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Programa de Pós-Graduação História

Revolução Francesa em Som e Imagens: Abordagens da Aula Histórica
Tempo Previsto: (4 horas/aulas)
Escola: Escola Estadual Profa. Margarez Maria Santos Lacet
Turma: 7º Ano B
Professor (a): Brena Sirelle Lira de Paula
Conceito Substantivo: Revolução Francesa
Conceito (s) Epistemológico (s): Revolução; Antigo Regime; Vontade do Povo e; "Liberdade, Igualdade, Fraternidade".
Aprendizagem Esperada: Desenvolver a consciência histórica, mais próxima da crítica-genética a respeita Revolução Francesa

OBJETIVOS
GERAL • Possibilitar consciência histórica mais próxima da crítico-genética nos estudantes do 7º ano (Ensino Fundamental II) por meio da linguagem cinematográfica, que permite a compreensão do passado de forma problematizadora e que contextualize o presente.
ESPECÍFICOS • Compreender os fatores e os motivos que ocasionaram o estopim para a Revolução Francesa; • Analisar a Revolução Francesa de forma crítica e problematizando o passado; • Vivenciar a experiência da Revolução Francesa através da linguagem cinematográfica; • Atribuir sentido a experiência do passado acerca da Revolução Francesa no presente.

QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS – CONHECIMENTOS PRÉVIOS (Incluindo formas de categorização das respostas)	
Exercício de conhecimentos prévios:	**Principal Questão (Relacionada com a Carência identificada)?**

1) Na sua opinião, o que é uma revolução? 2) Para você, qual o significado das palavras: “Igualdade, Fraternidade e Liberdade”? 3) Na sua opinião, “Igualdade, Fraternidade e Liberdade” é importante para os dias atuais? 4) Na sua opinião, a “Vontade do Povo” é soberana? 5) Para você, as manifestações populares podem mudar os rumos políticos e sociais de uma nação? Justifique.	● O Antigo Regime e a configuração social da França absolutista; ● A organização do Terceiro Estado e o início da revolução; ● A queda de um símbolo: a queda da bastilha;

CONTEÚDOS (Conteúdos relacionados ao conceito substantivo)
● O Antigo Regime e a configuração social da França absolutista; ● A organização do Terceiro Estado e o início da revolução; ● A queda de um símbolo: a queda da bastilha;

TIPOLOGIA DAS FONTES HISTÓRICAS (Detalhar as formas de trabalhar as fontes na aula)		
Recursos / Materiais Necessários:	Projetor multimídia, som/caixa de som, notebook, bloco de anotações, quadro/lousa, apagador, lápis piloto, filmes/documentários, caderno, caneta, lápis e borracha.	
Principal Recurso:	Filme *Maria Antonieta* (2007)	
Linguagens Cinematográficas	**Objetivo**	**Duração**
“Liberdade, igualdade e fraternidade | HISTORY FILES | HISTORY” (CANAL HISTORY BRASIL, 2021)	Trata-se de um vídeo de introdução para as revoluções do mundo moderno e as transformações sociais, por meio de três grandes revoluções, e destaca a Revolução Francesa.	4:24 min.
“Do You Hear The People Sing?” (OS MISERÁVEIS, 2013)	Transmitir o sentimento de união e revolta do povo francês.	2:22 min.
ANTIGO REGIME | HISTÓRIA | QUER QUE DESENHE (DESCOMPLICA, 2023)	Explicar o Antigo Regime para os estudantes	11:30 min.
O que é ser absolutista (@GOLE DE HISTÓRIA, 2023)	Explicar o papel do absolutista e a sua função no Antigo Regime	1:14 min.

Absolutismo, em 1 minuto (PROF. JOSÉ A. FERNANDES, s.d.)	Conceituar o absolutismo	0:57 seg.
A Maldição do dia 21 (@fatosdesconhecidos, 2021)	Exibir um fato curioso sobre o Rei Luís XVI.	0:32 seg.
FR Revolução Francesa, por Pedro Daher! (OI PEDRO DAHER, 2022)	Compreender de forma didática e divertida a Revolução Francesa.	9:09 min.
Queda da Bastilha, 1789 (Assassin's Creed, 2014)	É uma cena retirada do jogo Assassin's Creed Unity (2014). Visa visualizar a Queda da Bastilha e o início da Revolução Francesa (1789) de modo que os estudantes possam observar aspectos daquela época e cenário.	3:20 min.
Assassin's Creed Unity - Animação da Comic-Con [Legendado]	Trata-se de uma animação promocional do lançamento do game Assassin's Creed Unity. Visa despertar o interesse dos estudantes para a Revolução Francesa.	4:34 min.
A Revolução em Paris (2018)	Transmitir uma retratação do julgamento do Rei Luís XVI, assim como também a sua condenação e morte, de modo que possamos sensibilizar com o povo. Esta cena está disponível no final do filme, mais precisamente em 1:34:39 até às 1:55:00, correspondendo aproximadamente a 20 minutos.	20:00 min.
Recursos Imateriais Necessários:	Relatos e respostas orais dos estudantes para as questões de conhecimentos prévios.	

METODOLOGIA (Detalhar a metodologia por Etapas/Fases)	
Primeira Etapa (Conhecer os conhecimentos Prévios)	**(1 h/a)** **PRIMEIRO MOMENTO:** Categorização e levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes. Nesse primeiro momento, o propósito é engajar os estudantes com as temáticas da Revolução Francesa. Os estudantes devem responder algumas perguntas sobre tópicos essenciais da Revolução Francesa. Por meio de um slide, essas perguntas foram exibidas para a turma, a cada questão buscamos os conhecimentos prévios dos estudantes e as carências de orientação.

	Sugestão de questões: 1) Na sua opinião, o que é uma revolução? 2) Para você, qual o significado das palavras: "Igualdade, Fraternidade e Liberdade"? 3) Na sua opinião, "Igualdade, Fraternidade e Liberdade" é importante para os dias atuais? 4) Na sua opinião, a "Vontade do Povo" é soberana? 5) Para você, as manifestações populares podem mudar os rumos políticos e sociais de uma nação? Justifique. **Metodologia**: Essas questões estarão disponíveis no slide exibido na Aula Histórica. A cada questão os estudantes deveram respondê-las de acordo com os seus conhecimentos iniciais de forma oral através de um debate. Essa primeira etapa servirá como fonte de análise e diagnóstico para a dissertação de mestrado.
Segunda Etapa (Desenvolvimento)	**(1h/a)** **SEGUNDO MOMENTO:** Exibição das Linguagens Cinematográficas Para essa próxima etapa, faremos uso de conceitos básicos para a Aula Histórica sobre Revolução Francesa. Fazendo uso novamente da apresentação de slide, apresentarei os conceitos por meio da exibição das linguagens cinematográficas. Dependendo do tempo disponível, irei perguntar os significados de alguns conceitos para a turma, após as suas respostas, produzirei as linguagens cinematográficas, visto que as mesmas tratam ou representam os significados dos conceitos. **Conceitos Básicos:** Absolutismo; Monarquia; Soberania; Burguesia; Revolução; Camponeses; Trabalhadores; Direitos Humanos; Liberdade; Fraternidade; Igualdade; Privilégios; Democracia. **TERCEIRO MOMENTO:** A morte do Rei Luís XVI Para finalizar essa etapa será produzido a cena final do filme "Revolução em Paris (2018)". Ao qual retrata a execução do

	Rei Luís XVI. Para compreender a Revolução Francesa, precisamos contextualizar o período vivenciado, principalmente a fase conhecida como "Assembleia Nacional Constituinte", que tem como principal acontecimento a condenação e a morte do Rei Luís XVI, pela guilhotina. Sendo assim, é fundamental transmitir uma retratação do julgamento do Rei Luís XVI, assim como também a sua condenação e morte, de modo que possamos sensibilizar com o povo. Esta cena está disponível no final do filme, mais precisamente em 1:34:39 até às 1:55:00, correspondendo aproximadamente a 20 minutos. **REVOLUÇÃO em Paris**. Direção: Pierre Schoeller. Local: França/ Bélgica, 2018. DVD (121 min), colorido.
Terceira Etapa (Principal Recurso)	**(2 h/a)** **PRIMEIRO MOMENTO:** Será reproduzido o filme Maria Antonieta (2007). Neste filme, é narrado o modo de vida luxuoso da Corte francesa e como ela enfrenta a crise econômica que assola o país. No filme Maria Antonieta, os estudantes poderão interpretar a vida miserável que o súdito francês vivia, enquanto a coroa francesa desfrutava de uma vida ostensiva e de riqueza. Originalmente o filme tem 2h03min. Por questão de tempo, será feito recortes no audiovisual, para diminuir o tempo para 50min, assim, ficará mais fácil de trabalhá-lo em sala de aula e mais acessível às aulas. **MARIA Antonieta**. Diretor: Sofia Coppola. EUA: Est údios Columbia, 2007. 1 DVD (176 min), colorido. Nessa etapa os estudantes vão desfrutar da linguagem cinematográfica e farão anotações no bloco de notas.
Quarta Etapa (Avaliação)	Questionário Sobre o Filme "Maria Antonieta" (2007)

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA/SOCIALIZAÇÃO DA NARRATIVA HISTÓRICA DOS (AS) ESTUDANTES

A avaliação consiste na análise dos seguintes pontos:

- Anotações produzidas pelos estudantes;
- Questionário do conhecimento prévio dos estudantes;
- Argumentação no debate sobre a temática proposta em sala de aula;
- Atividade sobre o filme *Maria Antonieta* (2007).

REFERÊNCIAS (da parte metodológica e específica do conceito substantivo)

BARCA, Isabel; PEREIRA, Pedro. O cinema na aula de História: uma exploração com alunos do 8º ano. **Diálogos**, v. 19, n. 1, p. 73-86, 2015.

FERNÁNDEZ, Carlos Blanco. Luís XIV e o homem da máscara de ferro. **National Geographic Portugal.** 2022. Disponível em: https://nationalgeographic.pt/historia/grandes-reportagens/2759-luis-xiv-e-o-homem-da-mascara-de-ferro. Acesso em: 27 de março de 2023.

CASTELHANO. Revolução Francesa. **Pensador**. s.d. Disponível em: https://www.pensador.com/frase/Mjg1ODc5NA/. Acesso em: 27 de Mar. 2023.

MEIRELLES, W. R. O cinema na história: o uso do filme como recurso didático no ensino de história. **História & Ensino**, [S. l.], v. 10, p. 77–88, 2004. DOI: 10.5433/2238-3018.2004v10n0p77. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11966. Acesso em: 11 maio. 2023.

OBSERVAÇÕES PÓS AULA

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOBRE O FILME *MARIA ANTONIETA* (2007)

Nome:
Turma: **Idade:**

1. Título do filme: ***Maria Antonieta***
2. Produtor: ***Sofia Coppola; Ross Katz***
3. Diretor: ***Sofia Coppola***
4. Ano da produção: ***16 de março de 2007 (Brasil)***
5. Duração do filme: ***123 min.***

6. Localize a história filmada no espaço e no tempo:
_____

7. Tipo do filme:
( ) histórico ( ) documentário ( )adaptação
( ) comédia ( ) romance ( )ficção ( )outros

8. Qual o tema do filme?
_____

9. Você aprendeu alguma coisa com o filme? O que?
_____

10. Algum elemento do filme não foi compreendido? Qual?
_____

11. Selecione uma cena que você mais gostou? Por que escolheu essa cena?
_____

12. Qual o seu personagem favorito no filme? Por quê?
_____

13. Análise sobre o uso da música no filme. Ele conseguiu criar um clima correto para a história? Como você usaria a música neste filme?
_____

14. Você acha que todos os eventos relatados no filme são verdadeiros?
_____

15. Qual é a síntese da história contada no filme?
_____
_____

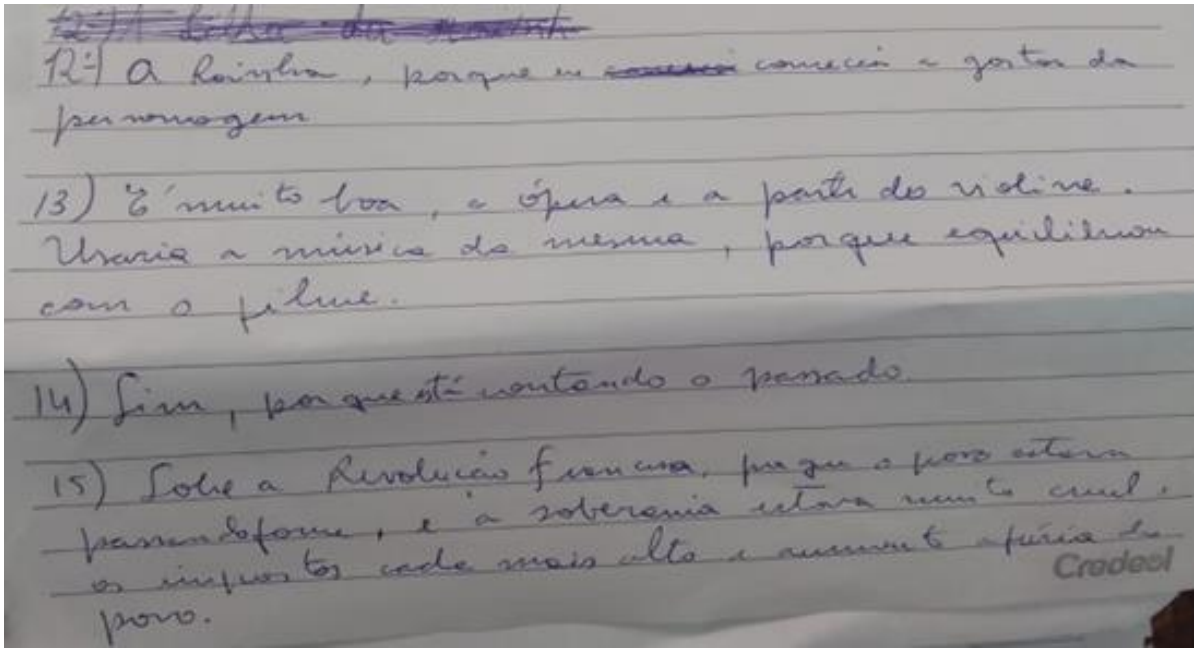
16. Explique as representações relativas ao seu:

a) Cotidiano: _____
b) Ensino de História: _____
c) Imaginário ou Simbolismo: _____

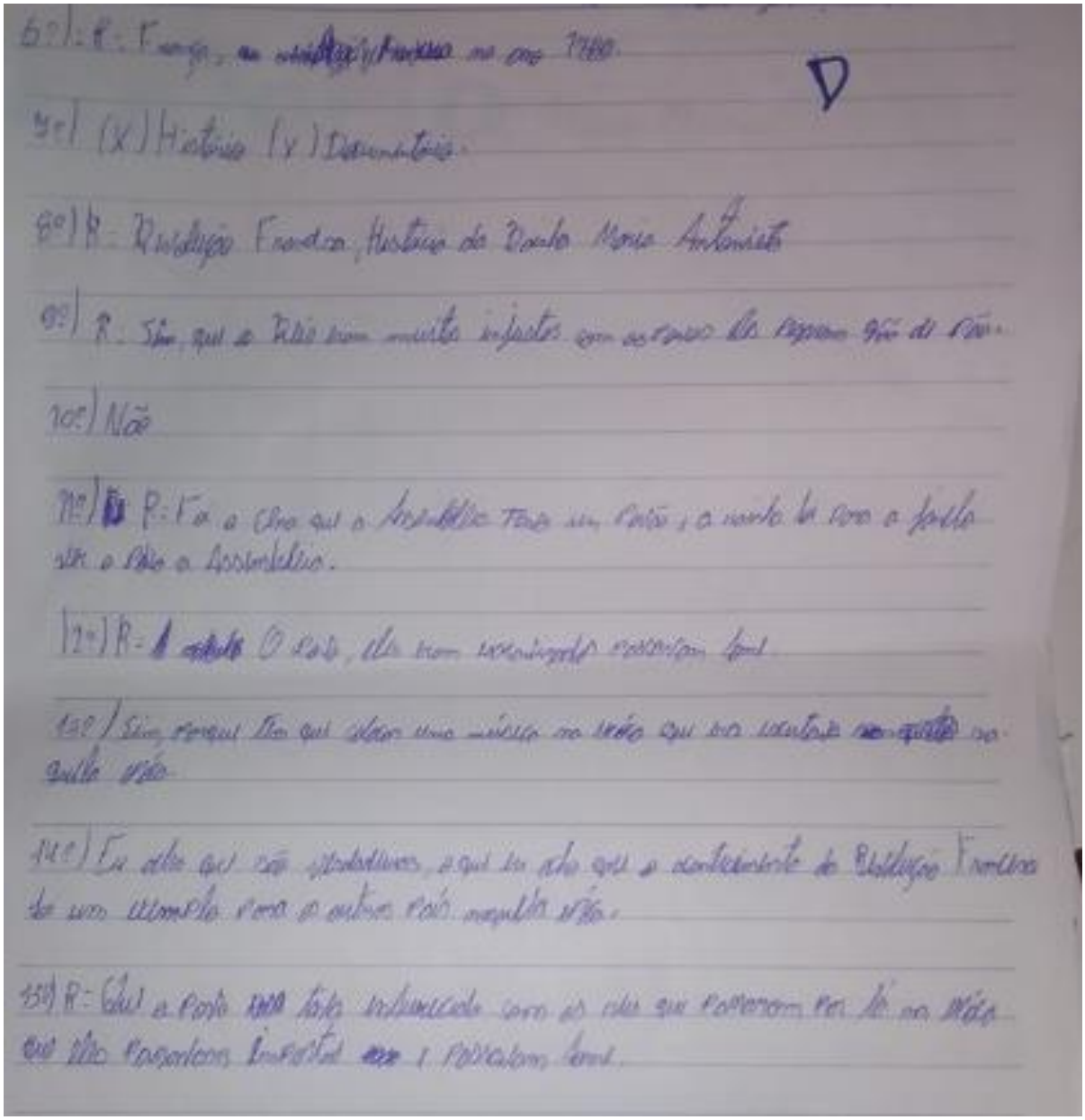
ANEXO A – AULAS HISTÓRICAS NA ESCOLA ESTADUAL MARGAREZ, MACEIÓ-AL (13/09 E 20/09)

ANEXO B – FOLHAS DE RESPOSTAS DOS ESTUDANTES

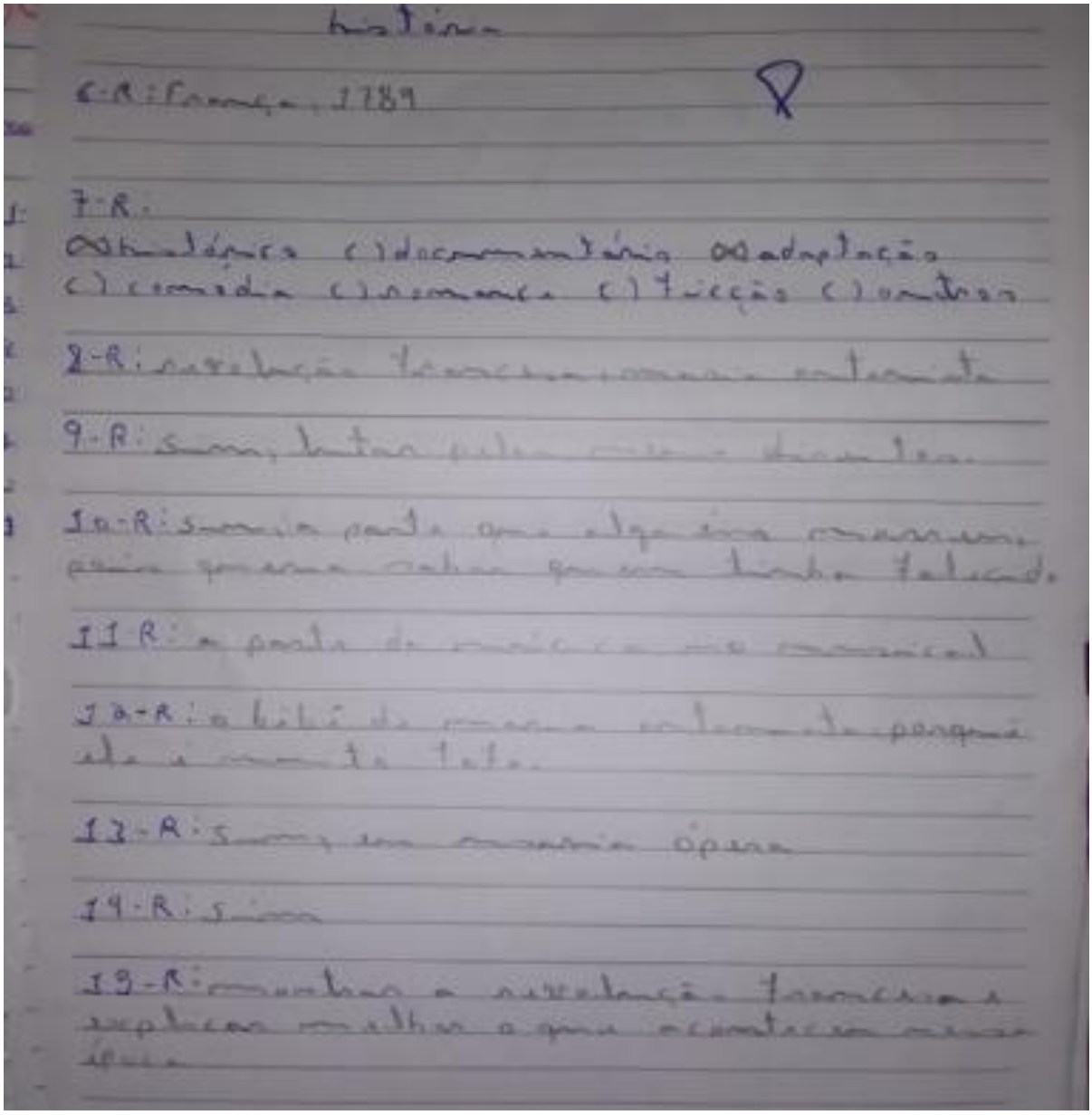
Estudante B



Estudante D



Estudante P



história

6-R: França, 1789

7-R:
∞ histórico ( ) documentário ∞ adaptação
( ) comédia ( ) romance ( ) ficção ( ) outros

8-R: revolução francesa, maria antonieta

9-R: sim, lutar pelos meus direitos.

10-R: sim, a parte que alguém morreu, pois queria saber quem tinha falecido.

11-R: a parte da música no musical

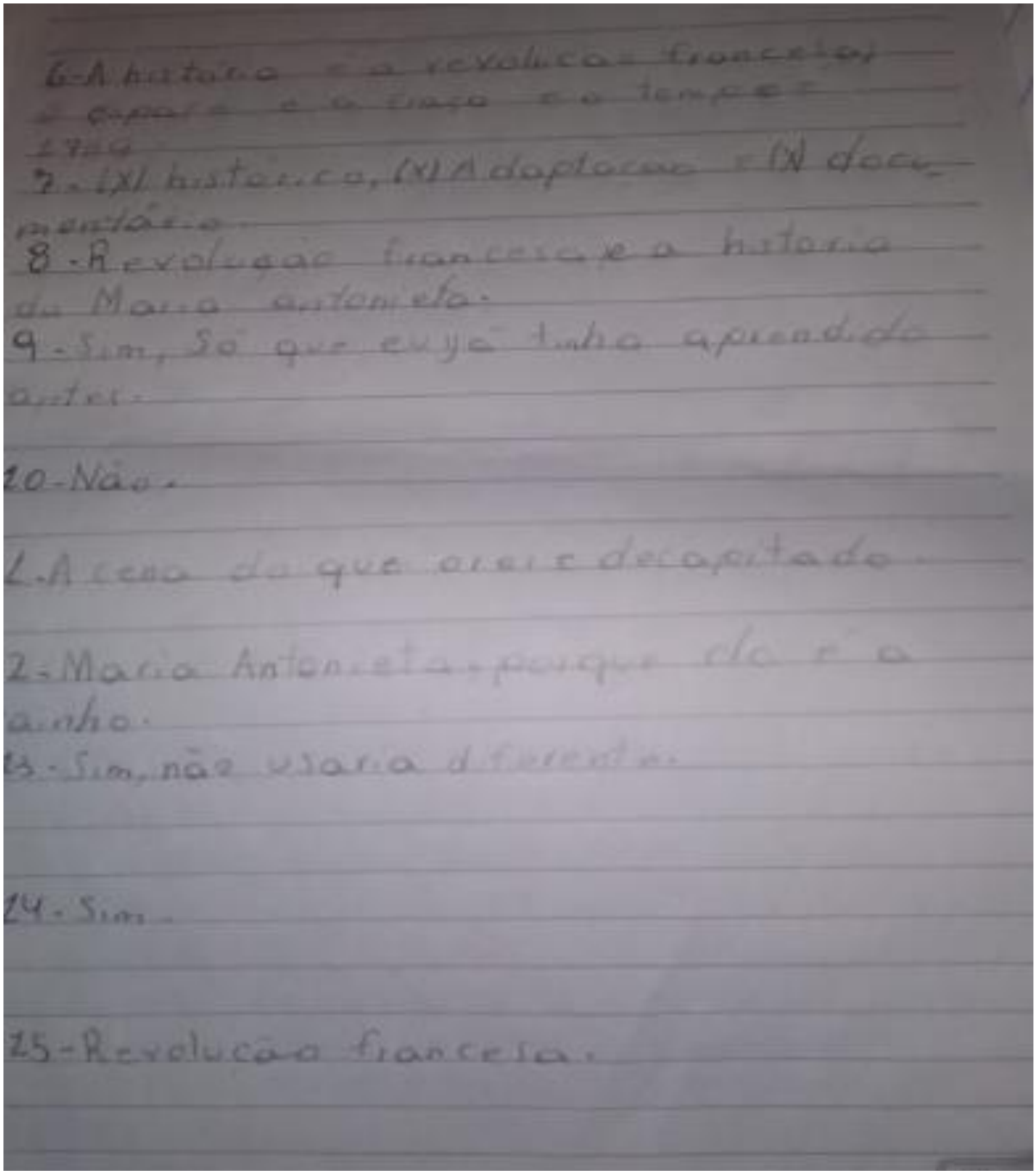
12-R: o bebê de maria antonieta porque ele é muito fofo.

13-R: sim, em maria ópera

14-R: sim

15-R: mostrar a revolução francesa e explicar melhor o que acontecem nessa época

Estudante E



6-A história é a revolução francesa, o espaço é a França e o tempo é 1789.

7-(X) histórico, (X) A daptação e (X) documentário.

8-Revolução francesa e a história da Maria antonieta.

9-Sim, só que eu já tinha aprendido antes.

10-Não.

1-A cena do que ores e decapitado.

2-Maria Antonieta, porque ela é a ainha.

13-Sim, não usaria diferente.

14-Sim.

15-Revolução francesa.