

ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA POR MEIO DE DIFERENTES FONTES**E LINGUAGENS:** reflexões sobre o cinema na sala de aula¹

TEACHING AND LEARNING HISTORY THROUGH DIFFERENT SOURCES

AND LANGUAGES: reflections on cinema in the classroom

Astrogildo Fernandes Silva Júnior²Franciele Amaral Rodrigues dos Santos³**Resumo**

O artigo tem como objetivo analisar o potencial de diferentes fontes e linguagens, especificamente o cinema, no processo de ensinar e aprender história. A pesquisa foi fundamentada na didática da história. A investigação teve como cenário uma escola pública da cidade de Ituiutaba, MG, Brasil. O desenvolvimento da pesquisa recorreu a diálogos constantes entre universidade e escola. Contou com a participação do professor de história e de jovens estudantes de uma turma do ensino médio. Conclui-se que a leitura do cinema como linguagem nas aulas de história contribui para a formação crítica dos jovens estudantes. Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos o conceito de ensino e aprendizagem.

¹ Apoio: FAPEMIG/ CAPES/CNPq Editais: MCTI/CNPq/MEC/CAPES n. 18/2012 e 13/2012 Pesquisa na Educação Básica Acordo CAPES e FAPEMIG; FAPEMIG Universal/2013.

² Graduado em História (1996) e Pedagogia (2011); especialização em História (1999); mestrado em Educação (2007) e Doutorado em Educação (2012). Professor do Curso de História no Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU). Atua no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - PPGED/UFU, na linha de saberes e práticas educativas.

³ Mestre em Educação pelo programa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de História, com ênfase no ensino de história, atuando principalmente nos seguintes temas: consciência histórica, ensino de história, fontes e linguagens, didática da história e ensino médio. Possui graduação bacharelado e licenciatura em história pela Universidade Federal de Uberlândia (2015).

Palavras-Chave: Linguagens. Cinema. Ensino de História.

Abstract

The article aims to analyze the potential of different sources and languages, specifically film, the history of teaching and learning process. The research was based on didactics of history. The investigation was setting a public school in Ituiutaba, MG, Brazil. The development of research resorted to constant dialogues between university and school. With the participation of the history teacher and young students from a high school class. We conclude that reading the language of cinema as history lessons contributes to the critical training of young students. By incorporating different languages in the teaching of history process, we recognize not only the close link between school knowledge and social life, but also the need to (re) build the concept of teaching and learning.

Keywords: Languages. Cinema. Teaching of History.

Introdução

A formação dos estudantes inicia e se processa ao longo de sua vida em diversos espaços de vivência. Nesse sentido, é importante que o professor, no processo pedagógico, incorpore os múltiplos saberes e concepções construídos durante a socialização das crianças e jovens, nas suas vivências, no mundo vivido fora da sala de aula, na família, nos diferentes espaços de lazer, nos ambientes sociais e educativos, nos meios de comunicação, etc. Dessa forma, defendemos que as diferentes fontes e linguagens potencializam o processo de ensinar e aprender história.

Com o intuito de compreender o potencial das diferentes fontes e linguagens no processo de ensinar e aprender história empreendemos uma investigação com jovens estudantes e professores da educação básica. Fundamentamos nossa pesquisa na didática da história, por acreditarmos que um dos lugares da pesquisa de campo didático-histórica é o cotidiano das aulas de história. Conforme Cardoso (2008), a pesquisa didático-histórica não

é o discurso de um antropólogo sobre um contexto familiar que ele precisa estranhar ou a crítica de um pedagogo à forma de organização das aulas do ponto de vista das ciências da educação. Ela é um discurso de um profissional da cultura histórica sobre essa mesma cultura, que tem um grande impacto, pois limita o seu diálogo com outras disciplinas em função da coerência entre elas e a cultura histórica. Uma pesquisa de campo didático-histórica jamais ignora ou mesmo relega a segundo plano os conteúdos tratados numa aula. O que ocorre na sala de aula é apenas parte de um todo mais amplo, que engloba todas as elaborações da História sem forma científica. É só parte da cultura histórica, chamada de história escolar, que mantém relações indissociáveis com outras expressões dessa cultura.

O desenvolvimento da pesquisa pressupõe diálogos constantes entre escola e universidade. Acreditamos que a aproximação destes dois espaços pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem e na formação cidadã dos jovens estudantes da educação básica, pois a sala de aula não se limita em lugar de reprodução, mas também de produção de conhecimentos. Sendo assim, propomos ouvir professores e alunos e juntos com os colaboradores da pesquisa, planejar aulas que reflitam sobre as especificidades das diferentes fontes e linguagens e as possíveis apropriações pelo ensino de história. Segundo Pagès (2003), é importante relacionar a função da prática do ensino de história ao ritmo acelerado das mudanças que acontecem a todo o tempo em torno das complexidades que regem a vida como a globalização, pois são fatores que comprometem a posição do futuro cidadão a se formar enquanto agente transformador do mundo. Nos limites deste texto, analisamos especificamente o potencial dos filmes nas aulas de história.

O cenário e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa realizada entre os anos de 2013 a 2016, financiada pelas agências de fomento FAPEMIG, Capes e CNPq, tinha como bolsista uma estudante da graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal e um professor de História da escola campo. O cenário da investigação foi a Escola Estadual Israel Pinheiro, localizada na Av. Geraldo

Alves Tavares, n. 1338, Setor Universitário, Ituiutaba, MG. Em 2013 a escola atendia a 1478 alunos distribuídos em 39 turmas, sendo 16 no turno matutino, 16 no vespertino e 7 noturno. Trabalhavam na escola 100 funcionários, destes 7 professores de História. Fizeram parte direta da nossa investigação 35 jovens estudantes do primeiro ano do ensino médio e o professor de História (bolsista do projeto). A escolha da turma se deu pelo fato de ser a única turma de ensino médio em que atuava o professor colaborador.

Além das observações aplicamos um questionário para auxiliar a traçar o perfil dos jovens estudantes colaboradores da pesquisa e apresentar aspectos da cultura histórica destes sujeitos. Buscamos identificar o que pensavam sobre a escola e sobre o ensino de história. A turma era composta por 27 estudantes, sendo 9 do sexo feminino e 18 do masculino. Possuíam de 15 a 17 anos. 7 estudantes afirmaram que trabalhavam, dado que comprova a afirmação de Dayrell (2007), quando ressalta que a juventude brasileira não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho. O trabalho faz parte do seu cotidiano ao mesmo tempo em que busca na escola a preparação para o futuro. A renda familiar da maioria dos jovens colaboradores é de até cinco salários mínimos. Podemos considera-los “jovens pobres”.

Procuramos identificar os meios culturais que os estudantes mais utilizavam no seu cotidiano e que atribuíam muita importância, considerando que o ensino médio no Brasil e suas reconfigurações permitem, de acordo com a proposta prescrita, aos alunos o diálogo entre conteúdo e tecnologias. Destacaram a internet, a televisão e a música. É recorrente a afirmação de que a informática representou uma mudança significativa, em termos de acumulação e acesso a informações, dados, conhecimentos no que se refere à comunicação entre as pessoas, o ambiente e a tecnologia. Professores e estudantes estão inseridos nesse universo de interações entre sujeitos, saberes e linguagens. Consideramos que o entusiasmo por essas conquistas técnicas deve estar mesclado a algumas cautelas, para evitar que se transforme num deslumbramento com a internet, destituído de pensamento sobre os instrumentos e as conclusões a que eles nos dão acesso. Quanto à televisão, podemos afirmar que é um meio de comunicação a que todos têm

acesso e que exerce um papel significativo na formação das identidades dos jovens. Dessa forma, acreditamos que a escola não pode ficar alheia à crescente influência que a televisão tem exercido sobre as crianças e jovens. Em relação à música evidenciamos que marca a vida dos jovens estudantes. Muitos são ecléticos, gostam de uma variedade de estilos musicas. Outros preferem determinados estilos em detrimento de outros.

Interessou-nos também, conhecer a frequência e o hábito de leitura dos estudantes. Sete afirmaram que liam sempre os livros didáticos e outros sete disseram ler livros de romance, aventuras ou suspense. Cinco registram que sempre liam histórias em quadrinhos ou mangás. Consideramos a importância da escola em empreender ações com o intuito de mobilizar os jovens estudantes para a leitura. Ao final do ensino médio é imperativo que os jovens estudantes tenham desenvolvido o raciocínio lógico, a capacidade argumentativa e discursiva, tais habilidades só podem ser efetivadas por meio do desenvolvimento de uma leitura crítica.

Ao continuarmos nossas reflexões sobre a escola, partimos do princípio de que mesmo nas sociedades avançadas em que dominam as tecnologias de comunicação e informação, a escola é um importante espaço formativo para a juventude brasileira. De acordo com Guimarães e Silva Júnior (2012), a instituição escolar é um espaço que, ao se expandir, constituiu um lugar de intensificação e abertura das interações com o outro. Portanto, um caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens. No entanto, Dayrell (2007) nos alerta que para muitos jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação.

Em nossa investigação, verificamos que a escola não recorre a diferentes fontes culturais no seu cotidiano. A roda de amigos e os esportes são as fontes que os jovens têm mais acesso. Defendemos a importância do diálogo entre escola e outros espaços de convivência dos jovens, no sentido da construção da cidadania. Conforme Charlot (2001), a escola só desempenhará com legitimidade seu papel se vier a ser, antes de tudo, um espaço de

reconhecimento recíproco. Acreditamos que o espaço escolar deve ser um lugar desejado, que propicie aos jovens a religação dos saberes.

Em relação ao ensino de história, 11 estudantes afirmaram que é “excelente”. Para a maior parte dos jovens, a história é “um meio de entender a vida por meio das mudanças históricas”. A maior parte dos alunos afirmou que normalmente, nas aulas de história, ouvem o que o professor expõe sobre o passado. Muitos declararam o interesse em analisar documentos, filmes e documentários nas aulas de história, mas consideravam a narrativa do professor interessante.

Evidenciamos que o professor era muito respeitado pelos estudantes. Dotado de uma postura carismática, portador de uma narrativa envolvente. Privilegiava a aula expositiva, com poucos momentos de diálogo com os estudantes. Ao longo das observações iniciais, identificamos poucos momentos de debates e polêmicas nas aulas de história. Prevaleceu o conhecimento amaciado, silencioso e consensual. Era comum o professor recorrer à representação de ideias, as analogias, ilustrações, exemplos e explicações como modo de representar e formular os conteúdos de forma a torná-los compreensíveis para os estudantes. Concordamos com Lautier (2011) ao afirmar que,

A sala de aula é o lugar legítimo para elaborar conhecimentos mais formalizados, para escolher, classificar, reorganizar as informações propostas por todos os outros canais de vulgarização. No âmbito de uma aula de história, cabe aos professores suscitar as condições para passar da simples narrativa à narrativa histórica, ou pelo menos a uma forma aligeirada da narrativa histórica. (p. 51).

As observações das práticas do professor confirmaram o lugar esmagador reservado à apresentação de uma história linear, na qual transparece uma narrativa “verdadeira”. Com o objetivo de problematizar essa questão e reverter essa prática, empreendemos estudos relacionados ao ensino de história e a didática da história com o professor regente. A leitura

reflexiva das premissas teóricas acerca da didática da história, da história ensinada em sala de aula, bem como o vínculo indissociável que estas duas dimensões guardam entre si, permite a constituição do alargamento do pensamento histórico e orientação temporal, dessa forma um caráter fundante necessário para formação da consciência histórica dos jovens. A partir disso, a capacidade de compreender seu papel como sujeito histórico, a partir de ações concretas, são fundamentais para que garantam seus direitos e perpetuem os princípios de uma sociedade democrática. Capacidade crítica, argumentativa e criativa são elementos constitutivos da formação cidadã e responsáveis por aproximar o estudante de questões que determinam seu posicionamento diante das demandas da sociedade. A preocupação é ainda maior com os jovens do ensino básico público, por considerar o compromisso atribuído aos programas curriculares da disciplina de História com a expectativa de formar “cidadãos críticos, engajados social e politicamente”, sobretudo, o ensino médio. A partir destes estudos, a proposta consistiu na produção de sequências de ensino e de aprendizagem que mobilizassem os estudantes a produzirem problemáticas e participarem de forma ativa da análise crítica dos documentos e das linguagens utilizadas.

O planejamento e o desenvolvimento das aulas de história: o potencial do cinema

Consideramos imperativo o planejamento das aulas. Planejar é tomar decisões técnicas, pedagógica e políticas. Fundamentos nas reflexões supra citadas, no final do segundo semestre de 2013, planejamos uma sequência de aulas organizando, de forma coerente diversas atividades, com o intuito de mobilizar os jovens estudantes a aprenderem história. O planejamento das aulas foi dividido em quatro momentos: problematização, desenvolvimento da narrativa, aplicação de novos conhecimentos, reflexão/síntese. A temática trabalhada fazia parte do planejamento anual do professor, e foi intitulada: “Idade Moderna: tradição e transição”. Delimitamos os seguintes objetivos: refletir sobre as mudanças e permanências nos aspectos sociais, políticos,

econômicos e culturais desse período; discutir a complexidade das transformações; refletir sobre os seguintes conceitos históricos: tempo (mudanças e permanências); sujeito histórico; processo histórico; estabelecer reflexões sobre as transformações ocorridas na Idade Moderna relacionando-as com o contexto atual.

Na etapa da problematização, levantamos os seguintes questionamentos: O que significa o termo “Modernidade”? O que os jovens estudantes entendem sobre os termos “Tradição e transição”? Os estudantes inicialmente atribuíram significados ao próprio sentido da palavra, como se Modernidade fosse o abandono do que é antigo para se adaptar a algo considerado novo, recente. Nesse sentido, procuramos desenvolver uma narrativa evidenciando as mudanças e permanências nos aspectos culturais, econômicos e sociais, no processo histórico. As respostas dos alunos em relação a "Tradição e transição" foram breves e muito vagas, por isso foram construídas juntamente com o professor para melhor entendimento da turma. Percebemos que eles compreenderam que houve permanências e rupturas durante a decadência do feudalismo para o início de um novo período que aconteceu de forma lenta e que muitos fatores contribuíram para esse processo de transição.

No desenvolvimento da narrativa, baseamos em estudos sobre a Modernidade, considerando os ensinamentos de Karnal (2004), sobre a complexidade do sentido da “Modernidade”. Durante as aulas expositivas, o professor procurou estabelecer um diálogo com os jovens estudantes. Sua narrativa partiu da realidade mais próxima dos alunos e, em seguida, estabeleceu um diálogo com o conteúdo proposto. Recorreu também a comparação entre diferentes momentos históricos. A História como orientadora para a vida prática no tempo possibilita pensar o tempo como uma dimensão central da experiência humana capaz de estruturar seu pensamento e sua ação. Há que se trabalhar a questão do tempo de forma a contribuir para a compreensão dos alunos, esclarecendo que não temos apenas um tempo histórico e sim vários, que nos permitem pensar as experiências e o pensamento de cada sociedade que habitou a face da Terra. Outro aspecto

relevante é destacar que tempo não é relógio, o tempo histórico não se limita a ao tempo cronológico. De acordo com Siman (2005), o tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico, por isso em cada tempo histórico, ou seja, em cada presente coexistem relações de continuidades e rupturas com o passado e as perspectivas do futuro.

O livro didático adotado pela escola e utilizado pelos estudantes foi “HISTÓRIA – Das sociedades sem Estado às monarquias absolutistas”. Volume 1, produzido pelos seguintes autores: Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos⁴. O livro foi publicado pela editora Saraiva, São Paulo, 2010. A análise do livro didático nos permite concordar com Bittencourt (2004), ao destacar seu caráter polifônico: avaliar a aquisição de saberes e competências; oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos.

De acordo com Bassanezi (2008), no processo de ensino e aprendizagem é importante que se volte aos livros e ressalta a necessidade da leitura:

E, finalmente, mas não menos importante, é preciso que se volte aos livros. A moda atual de substituí-los por *pesquisas virtuais* parafernâlias tecnológicas e debates sem conteúdo está levando a um progressivo empobrecimento cultural de alunos e professores. O pensamento crítico não se sustenta sem leitura, *vício* silencioso, lento e profundo. Só depois de ter a mente e o espírito alimentados pela leitura é que ilustrações computadorizadas ou filmada podem fazer algum sentido. Da mesma forma, só se debatem ideias se antes as temos. Do contrário, nossas classes se transformaram em espaços de debates óbvios e inconsequentes iguais aqueles de que a televisão está cheia. (BASSANEZI, 2008. p. 35-36)

⁴ Todos os autores são doutores em História Social pela Universidade de São Paulo e professores do departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

No estudo da obra consideramos três aspectos básicos: forma, conteúdo histórico e conteúdo pedagógico. Quanto à forma identificamos que livro analisado incluía documentos de natureza diversa: excertos de notícias de jornais, obras literárias, texto de historiadores, letras de música, além de ilustrações, gráficos, mapas e dados estatísticos. Ao final de cada capítulo, o livro apresenta sugestões de leituras complementares e filmes. Em relação ao conteúdo histórico foi possível evidenciar o potencial em trabalhar com conceitos históricos. Sobre os conteúdos pedagógicos, apresentava um roteiro de estudos dividido em três momentos: “Para organizar”, que correspondia a atividades que tinham como intuito sistematizar o conteúdo histórico estudado; “Reflexões”, possibilitavam os estudantes a expressar sua opinião, fundamentada no estudo do capítulo; “Vamos testar?” constituído de questões de múltipla escolha, retiradas de vestibulares de diferentes universidades brasileira; por fim, “Para fechar”, que versava na análise de um documento ou imagem. O manual do professor, ao final do livro, é composto por vasta indicação bibliográfica e sugestões para a aplicação das atividades e abordagem do conteúdo teórico-metodológico. Apresenta textos com discussão teórica sobre o ensino de história e a abordagem da disciplina para o ensino médio e suas especificidades no tempo histórico. Alguns textos são dedicados como sugestões para os professores inovarem seus métodos e aprimorar a dinâmicas por meio de atividades variadas e de recursos como meios visuais, documentos de época, registros atuais, escritos ou imagéticos de realidades passadas.

Recorremos ao livro didático reconhecendo suas reais contribuições pedagógicas, ou seja, não como um único referencial, texto exclusivo, depositário único do conhecimento escolar, pois dessa forma, comprometeria os esforços de criar-se um ambiente favorável a discussões de natureza teórico-metodológica. Orientamos aos jovens estudantes para a realização de uma leitura metódica dos capítulos que abordavam as seguintes temáticas: Estado Moderno; Mercantilismo; Viagens Marítimas; Renascimento; Reforma e Contra Reforma.

De acordo com Guido (2008), ao longo do ensino médio é inadmissível a leitura desordenada. Para o autor, o trabalho com o texto implica duas fases interligadas; a primeira fase consiste efetivamente no exercício de leitura, a segunda é a oportunidade de incorporação de novos conhecimentos trazidos pela leitura aos saberes anteriores que foram motivadores desta leitura. Reforça que todo texto deve ser lido ao menos três vezes. Não se trata de repetir o mesmo expediente a exaustão, tornando o ato da leitura uma atividade enfadonha e repetitiva. Cada uma das etapas do trabalho individual tem em vista os momentos sucessivos de apropriação do conteúdo do texto. Os três momentos da leitura metódica são denominados: leitura exploratória (momento em que o estudante deve ater-se ao vocabulário do texto); leitura estrutural (fase em que o aluno deve identificar a estrutura racional do texto: objetivo, ideia central, ideias secundárias, etc.) e leitura interpretativa (compreensão do texto sob a ótica da sua estrutura, isto é, em conformidade com o pensamento do autor; interpretar não é colocar as ideias espontâneas de quem lê em primeiro lugar, utilizando a mensagem do autor de maneira arbitrária, sem considerar os motivos que o levaram a escrever o texto. A leitura interpretativa é o início do diálogo proveitoso entre o autor e o leitor).

Na disciplina de história, os estudantes devem ler diversas documentações históricas e diferentes linguagens, tais como: cartas, bulas, decretos, diários de viagem, escrituras, certidões, notícias de jornais e revistas, legislações, materiais de arquivos, documentos de identidade pessoal, descrições de paisagens, relatórios de autoridades, textos analíticos de diferentes autores, canções, filmes, gráficos, hinos, crônicas e costumes, propagandas de produtos, etc. Cada tipo de documento e/ou linguagem exige uma modalidade específica de leitura. É importante exigir do estudante a argumentação oral e escrita. Conforme Seffner (2000), a leitura e a escrita devem ser tomadas no conjunto das relações com formação e experiência, e vinculadas à leitura histórica do mundo.

Além da leitura dos textos escritos, os estudantes fizeram leitura das imagens do livro sobre Idade Moderna. Consideramos que as imagens são fontes importantes para o processo de ensino e de aprendizagem, pois

ampliam o olhar, possibilitam o desenvolvimento da observação e da crítica. São registros, evidências da história, representações do real, com os quais os professores e estudantes podem estabelecer um diálogo, no sentido de ampliar a compreensão crítica da realidade. Entretanto, o professor deve estar atento para não confundir uma representação do real com o real em si. É necessário problematizar, refletir, interpretar sobre diferentes ângulos, a partir de perguntas tais como: o quê? Como? Por quê? Onde? Para quem? Para quê?

O trabalho com as imagens revelou um exercício sedutor em que cada imagem era discutida e interpretada pelos estudantes. A atividade consistia na descrição das imagens e na criação de títulos e legendas. A leitura das imagens e do texto escrito forma mediados pelo professor que buscou enfatizar conceitos históricos como o tempo, a relação presente/passado, as relações sociais entre homem-homem e homem-natureza. Para concretizar esse estudo do livro didático o professor orientou os alunos para que fizessem os exercícios propostos pelo próprio livro.

Na etapa que consiste na aplicação de novos conhecimentos, escolhemos trabalhar com o cinema. Concordamos com Pais (1999), ao afirmar que a organização do ensino de história, deveria contemplar o valor pedagógico do instrumento televisivo ou audiovisual. Segundo Napolitano (2009), trabalhar com o cinema em sala de aula pode ajudar a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. A incorporação e utilização do cinema na sala de aula é uma possibilidade metodológica que contribui de forma significativa para ampliar o conhecimento de professores e dos jovens estudantes.

Guimarães (2012) justifica a importância do uso do cinema pela necessidade da renovação de práticas pedagógicas. Para a autora, o uso do cinema, mobiliza e desperta no aluno o gosto pela história. Alerta para não deformar a utilização desta linguagem, reduzindo o uso do filme a mera ilustração. O cinema expressa um entrecruzamento de diversas práticas sociais, de poesia e história, estética e técnica, arte e ciência. A escolha em trabalhar com esta linguagem requer dos professores de história o

rompimento com a concepção de “história escolar” como uma verdade. Exige um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição da linguagem, das dimensões estéticas, sociais, culturais, cognitivas e psicológicas, seus limites e possibilidades. Requer do professor uma postura interdisciplinar, o gosto pela investigação, a busca permanente do acesso a esse universo da produção cultural.

Napolitano (2009), sugere que o uso do cinema na sala de aula seja sistemático e coerente, isso implica que os filmes sejam articulados entre si, sobretudo quando o espírito da atividade é a análise do filme como linguagem e fonte de aprendizado, mais do que catalisador de discussões. Para o autor, o planejamento dos filmes deve obedecer a uma escolha voltada para os interesses da disciplina, levando em conta a cultura geral e audiovisual da classe e o lugar que o filme ocupa na história e linguagem cinematográficas.

Assim, recorremos a Guimarães (2012) que orienta sobre a necessidade dos professores considerarem alguns aspectos: a) planejamento: momento de seleção prévia do filme relacionada ao tema em estudo, de assistir o filme, de organização dos materiais, do espaço, de preparar os equipamentos; b) organização do roteiro de trabalho, enumerar questões relativas à produção (quem fez, direção, roteiro, quando, onde, gênero, técnicas, financiamento, se é ou não baseado em alguma obra, etc.). A ficha técnica pode ajudar o professor a explorar as características e a historicidade do filme: os personagens, o cenário, o ambiente, a época retratada, a história, as percepções, as leituras dos alunos, o roteiro, o desfecho, os limites e as possibilidades; c) projeção: assistir ao filme com os alunos no ambiente escolar ou em salas específicas; d) discussão: estabelecer relações entre as leituras, interpretações, percepções dos alunos sobre o filme e os temas estudados em sala de aula em outros materiais: textos, canções, imagens, etc...É o momento de confronto, desconstrução, ressignificação, análise e síntese; e) sistematização e registro.

Elegemos trabalhar com o filme: “1492: a conquista do paraíso”. Os estudantes foram levados para a Universidade para assistirem ao filme. Os jovens demonstraram muito interesse em desenvolver essa atividade fora do

espaço escolar. É uma linguagem expressiva que pode criar novas formas de pensar, sentir e atuar no convívio democrático.

Antes de iniciar o filme, estabelecemos um diálogo com os jovens estudantes com o intuito de instigá-los a assistir ao filme com um olhar crítico. Ao terminar o filme conversamos com os alunos enfatizando questionamentos sugeridos por Napolitano (2009): O que o filme tentou nos contar? Ele conseguiu passar a sua mensagem? Justifique sua resposta. Você assimilou/aprendeu alguma coisa com este filme? O quê? Algum elemento do filme não foi compreendido? Do que você mais gostou neste filme? Por quê? Selecione uma sequência protagonizada por um dos personagens do filme, analise e explique qual a sua motivação dramática. O que a sua motivação tem a ver com o tema do filme? Qual o seu personagem favorito no filme? Por quê? Qual é o personagem de que você menos gostou? Por quê? Descreva o uso da cor no filme. Ela enfatiza as emoções que os realizadores tentaram evocar? Como você usaria a cor no filme em questão? Analise o uso da música no filme. Ela conseguiu criar um clima correto para a história? Como você usaria a música neste filme? Todos os eventos retratados no filme são verossímeis? Descreva as cenas que você achou especialmente bem coerentes e fiéis à realidade. Quais as sequências que parecem menos realistas? Por quê? Qual é a síntese da história contada pelo filme? Como a montagem do filme interfere na história contada pelo filme?

Ao longo do diálogo houve participação dos jovens que se mostraram interessados na temática, levantaram questionamentos sobre o conteúdo do filme e evidenciamos sinais de que entenderam que o filme deve ser analisado como fonte histórica. Como atividade escrita, solicitamos que escrevessem uma síntese do filme. Os textos produzidos revelaram que os estudantes compreenderam o conteúdo trabalhado. Além da síntese do filme, os estudantes enfatizaram a importância de trabalhar com diferentes linguagens. Destacamos fragmentos das narrativas produzidas que expressam essa questão:

A aula de história que estivemos na UFU foi uma nova forma de aprender. Foi uma aula interessante, a matéria foi explicada por meio de um filme. A matéria explicada com o filme ficou mais fácil de entender. É claro que o filme não conta tudo nos detalhes, mas é melhor do que ficar só no livro didático [...]. (Gilvan, 2013).

[...] Gostei muito da aula fora da escola. Penso que a maioria entendeu o filme, porém acho que se não tivesse estudado a matéria na sala de aula eu não teria entendido o filme. A vantagem do filme é ver a reprodução do cenário e das roupas que as pessoas usavam [...]. (Leonardo, 2013).

[...] Com o filme eu aprendi muito, mais do que nas aulas teóricas ou escritas. Adorei o filme e achei muito interessante. Gostei da ida na UFU e espero fazer mais atividades como esta. Foi muito legal. Sobre a conquista da América eu entendi perfeitamente. (Thalia, 2013).

Por meio das narrativas evidenciamos que os estudantes consideraram a contribuição do filme para seu aprendizado. Destacaram a importância de recorrer a diferentes metodologias e quanto foi importante a experiência fora do espaço escolar. Diferente do que foi apresentado no diálogo com os estudantes, apenas dois textos apresentaram sinais da compreensão de ler o filme como uma linguagem específica. Vejamos:

[...] O filme é fundamentado em fatos reais e ao usar imagens e sons, fica mais realista, empolgante [...]. (Tiago, 2013).

[...] A música utilizada no filme destacava as conquistas de Colombo, um exemplo é de quando avistou a terra, a música reforça a glória, a felicidade, o triunfo, assim, o filme constrói a imagem de Colombo como herói [...]. (Gustavo, 2013).

Na maior parte dos textos produzidos verificamos que o filme foi compreendido como mera ilustração do conteúdo que foi trabalhado na sala de aula. Dessa forma, consideramos que a linguagem fílmica deve fazer parte do cotidiano das aulas de história, enfatizando o seu potencial como linguagem, ou seja, entendendo que o filme não é neutro, que usa de diversos recursos (sons e imagens) para passar sua mensagem, e, sobretudo compreender que o filme que trabalha com temas históricos, são olhares do presente sobre o passado e não a reprodução do passado.

Na última etapa solicitamos a produção de um vídeo sobre o conteúdo estudado. Os jovens estudantes foram mobilizados com a proposta e logo se empolgaram para a construção do vídeo. A turma foi separada em 5 grupos e cada um escolheu um tema para produzir o vídeo, dentre eles "Expansão Marítima", "Reforma Protestante", "Renascimento Cultural". O primeiro momento consistiu na escrita dos roteiros de produção. Nesses roteiros os alunos fizeram o passo a passo de como o vídeo seria produzido a partir da justificativa da escolha do tema. No segundo, orientados pelo professor, pesquisaram na internet imagens que poderiam ser usadas para o trabalho. Os vídeos foram construídos no horário das aulas de história, no laboratório de informática.

Os jovens estudantes ficaram seduzidos e para a realização da atividade foram bem criativos, recorreram a imagens pesquisadas na internet, efeitos de programa de edição de vídeos e trilha sonora para dar um toque final no trabalho. Durante a realização da atividade tiveram ótimo desempenho, principalmente em relação ao conteúdo, pois para escolher o que se colocaria no vídeo foi necessária uma série de pesquisas na internet, orientadas, e no livro didático que levaram os alunos a ler e entender o que faria ou não parte de seu trabalho. Realizamos o lançamento dos vídeos e a discussão final sobre a sequência produzida.

O desenvolvimento desta atividade nos permite concordar com Guimarães (2012), ao afirmar que ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para estudantes ordeiros e passivos que por sua vez "decoram" o conteúdo. Ele tem privilégio de mediar relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas,

universos mentais constitutivos de nossa realidade sociohistórica. Nesse sentido, corroboramos com a proposta de ensino de Silva Júnior (2016) ao defender o acesso a um conhecimento histórico democrático envolvendo novas culturas e a desconstrução de uma consciência austera, herança europeia da época da colonização. O autor propõe:

Um ensino que estabeleça um diálogo entre diferentes, aberto para a transformação de novas culturas e não para preservação de sua “essência”. Insisto que a compreensão do mundo excede os parâmetros estabelecidos pela presunção de superioridade disseminada pela modernidade ocidental. Defendo a efetivação de um ensino de história em uma perspectiva democrática e cidadã, no qual os estudantes possam se apropriar dos saberes históricos e decidir livremente, com conhecimento de causa, como querem utilizar a história: para manter a ordem estabelecida, criar novas ordens ou ser cidadão do mundo defensor de uma democracia internacional. (SILVA JÚNIOR, 2016. p. 96)

Diante do tema trabalhado no decorrer de nossa investigação, procuramos enfatizar e dialogar a forma como a chegada dos europeus em território americano está colocada no livro didático e no filme analisado, em que o europeu aparece em evidência. Chamamos a atenção para o protagonismo dos povos colonizados, sua resistência e sua forte expressão cultural que ainda temos como herança.

Considerações finais

A experiência realizada na primeira etapa do projeto nos permite confirmar a afirmação de Lautier (2011), que os jovens estudantes, para aprender história, mobilizam uma compreensão narrativa e o seu conhecimento do mundo vivido. A interpretação figurativa, as metáforas e analogias são modalidades de compreensão e apropriação da história pelos alunos. Quanto a interpretação figurativa, verificamos que o filme, bem como as imagens registradas no livro didático, analisadas pelos estudantes contribuíram para a construção de representações significantes. As

metáforas, que o professor regente recorria em suas aulas, permitiam a elaboração de conhecimentos práticos compartilhados. As analogias utilizadas ao longo das narrativas do professor mobilizavam uma cultura histórica combinando informações escolares e de outras fontes. É uma estratégia que contribuiu na compreensão de conceitos históricos.

A investigação aponta sinais de que a aprendizagem histórica, por parte dos estudantes, ocorre de forma desigual, ou seja, alguns alunos possuem maior facilidade e outros, mais dificuldades em apreender os conceitos básicos e o conteúdo de história. Concordamos com Lautier (2011) ao destacar três fatores responsáveis por essa desigualdade: o domínio da linguagem, a imagem de si enquanto aluno e as esperas ligadas ao contrato didático. O domínio das formas de linguagens, a leitura interpretativa é essencial para o estudante aprender história. Nesse sentido, cabe ao professor insistir no exercício da leitura. Para ensinar história é importante que o docente use da arte de seduzir, e assim, contribuir para que o aluno elabore um sentimento de pertença à história. Concordamos com Pais (1999), ao afirmar que a cientificidade da História não impossibilita que esta se arme com estratégias de sedução. Ao recorrer as várias fontes e linguagens, o desafio do professor é levar o aluno à explorar e a analisar documentos, fontes e linguagens, percebendo outras histórias, e não um simples complemento de informação, ou confirmação de uma “história única”.

Acreditamos que os conteúdos apresentados nas salas de aula precisam ser discutidos como resultado de problemas, pesquisas e polêmicas. Nesta perspectiva, a finalidade do ensino de história é de formar um cidadão crítico e responsável, capaz de compreender a complexidade e tomar parte em um debate democrático. Com este objetivo, as aulas de história não podem basear apenas em aulas expositivas-dialogadas, mas iniciar interação entre estudantes, pesquisa, documentos e diferentes linguagens.

Referências

BASSANEZI, Carla Pinsky. Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso dia 10-09-2010.

GUIDO, Humberto. *A arte de aprender: metodologia do trabalho escolar para a Educação Básica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História: experiência, reflexões e aprendizado*. 13ª Ed. rev. ampl. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GUIMARÃES, Selva; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. *Ser jovem no Brasil: trajetórias no campo e na cidade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004.

LAUTIER, Nicole. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 39-58, jan./abr., 2011.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009.

PAGÈS, Joan. Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. Argentina, n. 1, octubre, 2003.

PAIS, José Machado. *Consciência Histórica e Identidades: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora Lda, 1999.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GAZZELLI, Cesar Augusto Barcelos [et.al] (Orgs). *Questões de teoria e metodologia da História*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 91-106. set/dez. 2016.

SIMAN, Lana Maria de Castro. A Temporalidade Histórica como Categoria Científica do Pensamento Histórico: Desafios para o ensino e a aprendizagem. In: *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

VAINFAS, Ronaldo [et al.]. *História: das sociedades sem Estado às monarquias absolutistas*, volume 1, São Paulo: Saraiva, 2010.