

Consciência Histórica, ensino de História e orientações no tempo para a vida prática: o uso produções cinematográficas no desenvolvimento de conhecimento histórico.

Leda Virgínia Belarmino Campelo Potier¹

Robson William Potier²

INTRODUÇÃO

Qual professor de História seja do ensino básico ou do ensino superior, em algum momento de suas aulas não decidiu por alçar mão de recursos considerados “não didáticos” para auxiliá-lo no trabalho de desenvolvimento de conhecimento histórico em sala de aula? Temos a certeza de que muitos profissionais, ao lerem essa indagação inicial se identificam com o que foi questionado. A reflexão sobre os usos, em sala de aula, de materiais que não foram necessariamente concebidos para fins didáticos, tais como filmes, jornais, poemas, fotos, pinturas e músicas, nos permite constatar a existência de muitas proposições de aulas de história, muitos relatos de experiências por parte de professores de História, que levam em consideração elementos de suas próprias vidas cotidianas, além da de seus alunos, como potenciais promotores de desenvolvimento de conhecimento histórico e orientação no tempo e nos espaços de suas vidas práticas.

Já faz muito tempo que o professor de História possui à sua disposição uma gama de possibilidades para desenvolver suas aulas, levando em consideração, o conhecimento prévio que seus alunos adquiriram, inclusive, fora do Espaço Escolar.

Os próprios livros didáticos brasileiros nos últimos anos passaram a recomendar a utilização de diferentes recursos pertencentes à vida prática dos alunos a fim de que um

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Mestranda.

² Universidade Potiguar (UNP), Mestre.

maior aprofundamento do conhecimento histórico em sala de aula pudesse ser alcançado. É comum encontrarmos, por exemplo, em muitos livros didáticos, indicações de produções cinematográficas para serem utilizadas como recurso nas aulas a serem ministradas. Por vezes, essas indicações ainda tratam os filmes como recursos meramente complementares na construção de conhecimento histórico, porém, já não são mais tão raros os casos em que o livro didático traz recomendações de usos de produções fílmicas juntamente com orientações de usos que as colocam como fontes a partir das quais a construção de conhecimento sobre determinado assunto pode vir a ser operacionalizada de forma bastante consonante com os preceitos teóricos do ensino de história.

O livro didático, porém, não seria o único a oferecer orientações e indicações de usos para recursos não didáticos em aulas de História. Além destes, o professor também encontra na *internet*, cada vez mais, indicações de possibilidades e materiais capazes de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento histórico a partir do Espaço Escolar. Ao acessarmos, por exemplo, o Portal do Professor, do MEC (Ministério da Educação e Cultura)³, temos a oportunidade de travar contato com diversos modelos de planos de aulas que recomendam o uso de fontes históricas, a partir de diversas exemplaridades, estratégias e abordagens didáticas, propostas para desenvolvimento e produção do conhecimento em aulas de História no ensino básico. Nesse *website*, ao pesquisarmos, por exemplo, sobre a vinda da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, encontramos algumas sugestões de aulas que recomendam a utilização do filme *Carlota Joaquina* (1995), a partir de proposições como a de que “o filme ajudará os alunos no entendimento, pois conta de forma divertida a história de Carlota”(MIRANDA, 2013).

A linguagem cinematográfica para aqueles que, no mínimo, tem acesso a um aparelho de televisão, acaba por fazer parte do cotidiano de muitos alunos brasileiros. Sabemos que a maioria dos filmes com teor “histórico”, ou seja, filmes que representam um dado conjunto de acontecimentos, ficcionais ou não, ocorridos no passado, não foram produzidos segundo requisitos teóricos e metodológicos da pesquisa histórica, uma vez que esse tipo de produto costuma visar o entretenimento e o atendimento de demandas de um mercado consumidor com características e carências específicas. Porém, são justamente os

³ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>

conhecimentos sobre preceitos teórico-metodológicos da História, que auxiliam o profissional historiador no entendimento de que, mesmo filmes cujas narrativas não pretendam reconstruir acontecimentos históricos, nos servem como fontes tanto para a pesquisa quanto para a construção de conhecimento histórico em sala de aula. Tanto quanto sabemos que filmes oferecem representações sociais que precisam atender às demandas de uma produção cultural de massa, que necessita vender e ser consumida por grupos de pessoas capazes de se interessarem por essas narrativas sabemos, também, que os filmes, sejam “históricos” ou não, são capazes de representar, os elementos socioculturais pertencentes aos seus tempo e espaço de produção, do que os acontecimentos relativos a algum passado que por ventura se busque reconstruir.

Se quisermos alçar mão de um exemplo que nos permita uma reflexão inicial acerca de como os filmes conseguem produzir orientações temporais em seu público consumidor, podemos voltar atenções ao filme *300* (2006), do diretor Jack Snyder, que foi baseado em uma *Graphic Novel* homônima de autoria do famoso roteirista e desenhista de quadrinhos, Frank Miller. A obra em quadrinhos se tornou um clássico no gênero e alcançou altos índices de sucesso tanto de crítica quanto de vendas a partir de seu lançamento em 1996. A transposição dessa história dos quadrinhos para o cinema pode ter sido motivada, entre outros motivos, pelo alto potencial de vendas que, em tempos de sucesso de bilheteria de filmes como *Gladiador* (2002), *Cruzadas* (2005) e *Alexandre* (2004), essa produção fílmica poderia proporcionar.

Apesar de buscar certa identificação estética com o estilo visual dos quadrinhos de Miller, o filme que, assim como a revista, buscou representar acontecimentos relacionados com a sociedade grega existente em 480 a.C., teve suas representações construídas de modo a atender ritmos narrativos e padrões visuais capazes de agradar aos mercados cinematográficos ocidentais do início do século XXI.

Indo para além dos padrões meramente estéticos, *300* também precisou representar a Esparta de Leônidas a partir de escolhas sobre o passado, produzidas *no e a partir do* presente. Essas representações da sociedade espartana se concretizaram no filme sob a forma de visibilidades e silenciamentos acerca de elementos desses tempo e espaço, que

fossem capazes de atrair bilheteria para esse produto da “cultura POP” que, desde seu projeto inicial, teve como objetivo atrair multidões aos cinemas pelo mundo.

O diretor do filme *300* concedeu algumas entrevistas esclarecedoras no que se refere às demandas e interesses das produções cinematográficas, principalmente em *Hollywood*. De acordo com Zack Snyder, referindo-se à necessidade de adaptação de um roteiro para as salas de cinema, visando um público específico, a fim de extrair dessa produção o melhor retorno financeiro e comercial possível, “quando eles têm que produzir um filme que já tenha um personagem definido, uma história consagrada e os elementos visuais que não podem ficar de fora, eles não tem nada” (SNYDER, 2007). Quando perguntado sobre a sociedade grega e sobre a história dessa sociedade representada a partir de seu filme, o diretor afirma que o principal objetivo de um filme desses é divertir e entreter. Snyder faz um alerta:

É muito importante que as pessoas saibam disso, já que muito do que vivemos hoje é baseado na história da sociedade ocidental e esse momento [representado no filme] é muito importante, por isso, não queremos que as pessoas tirem conclusões radicais ou erradas sobre isso. *300* é fantasia. Não é real. O céu é absurdo, os elefantes são alucinantes, Xerxes é gigante (Ibid.)

Nessa perspectiva, vale questionar: *a partir de quais tipos de procedimentos, filmes como esses supracitados podem ser utilizados em aulas de História com a finalidade de desenvolver, junto aos alunos, conhecimentos capazes de orientá-los no tempo e em suas vidas práticas? Quais bases de entendimentos teórico e metodológico o profissional da História deve possuir para propiciar uma efetiva aprendizagem histórica a partir do uso desses recursos?*

As duas questões levantadas mais acima são de fato pertinentes e recorrentes na produção do conhecimento histórico para os alunos de todos os níveis de ensino no Brasil e em outras partes do mundo.

Nesse texto tomaremos por opção analisar e discutir especificamente os filmes produzidos pelo cinema com a intencionalidade de atingir uma grande “massa” da população. Discutiremos como esses filmes podem servir ao papel de promover desenvolvimento de *Consciência Histórica* dentro ou fora da escola. O que pretendemos discutir, parte primeiramente da percepção de que produções como os filmes cinematográficos desenvolvem

Consciência Histórica nos indivíduos já a partir de espaços exteriores ao escolar. Ainda assim, produções culturais como os filmes, idealizadas para fins não necessariamente didáticos, possuem poderosos potenciais comunicativos e podem ser utilizadas com níveis bastante interessantes de eficácia e eficiência no que tange a promover aprendizagem histórica, em aulas de história formalmente pensadas para acontecerem a partir do Espaço Escolar.

Se estas narrativas fílmicas são produzidas fora do Espaço Escolar, sem nenhum, ou quase nenhum interesse, por parte de seus produtores, em educar historicamente um determinado grupo de pessoas, podemos nos perguntar então: *como - a partir de quais mecanismos teórico-metodológicos - esse tipo de material é capaz de produzir alguma forma de orientação temporal e espacial para aqueles que o consomem?* Propomos que antes de tentarmos responder a essa pergunta, nos concentremos em conceituar aquilo que estamos chamando de *Consciência Histórica*, bem como, busquemos compreender, em linhas gerais, no que consiste o a *Didática da História*, campo disciplinar que tomará a Consciência Histórica como base para a sua operacionalidade.

Cinema, vida prática e desenvolvimento de Consciência Histórica.

Nos últimos anos, diversos historiadores brasileiros ligados às pesquisas sobre o ensino de História, tem experienciado um processo de aproximação entre os estudos reacionados com a Educação Histórica e a Teoria da História produzida pelo historiador alemão Jörn Rüsen. Muitos trabalhos vêm sendo desenvolvidos a partir da compreensão de que Teoria e Metodologia da História e ensino de História podem e devem andar juntos, aliás, conceitualmente, segundo conclusões obtidas nesses mesmos trabalhos, Teoria da História e Educação Histórica podem mesmo ser tomados como parte de um todo *inerente à Ciência Histórica*, com o intuito de responder as carências humanas desenvolvidas na vida prática dos indivíduos em sociedade.

De acordo com Luis Fernando Cerri, um dos pesquisadores brasileiros que tem fornecido significativas contribuições para esses estudos, podemos perceber que “teoria e prática se uniram a partir de uma compreensão da História enquanto ciência ligada ao

cotidiano, o que vem provocando uma união crescente entre universidades e professores da rede de ensino básico” (CERRI, 2012: 992).

Para que a afirmativa de Cerri seja compreendida de forma eficaz e eficiente, fazem-se necessárias algumas aproximações com a Teoria da História proposta por Rüsen, a fim de que possamos buscar construir compreensões acerca das formas como o conhecimento histórico parte de carências de orientação nascidas na sociedade e deve poder voltar a ela, auxiliando os indivíduos a se orientarem em sua vida prática. Para este historiador

A teoria da história preocupa-se em colocar a relação do conhecimento histórico à prática, de maneira que se possa reconhecer nela a possibilidade dos procedimentos especificamente científicos e dos pontos de vista reguladores que se lhe aplicam. (RUSEN, 2010: 86)

Em sua obra *Razão Histórica* (2010), Rüsen propõe um modelo de uma matriz disciplinar⁴ idealizada por ele, para a Ciência Histórica. A partir da matriz disciplinar de Rüsen podemos compreender que o conhecimento histórico produzido pela Ciência Histórica, pode e deve ser construído a partir de carências de orientação no tempo e interesses imanentes da sociedade. Tais interesses devem motivar os historiadores a produzir conhecimentos históricos capazes de gerar soluções e orientações para essas carências sociais no momento em que voltem para a sociedade. São pelas *formas de apresentação* aplicadas aos conhecimentos produzidos pela Ciência Histórica, que a sociedade poderá se beneficiar das respostas e orientações que o aprendizado histórico é capaz de oferecer. O conhecimento produzido deve, portanto, responder às carências de orientação no tempo da sociedade, e à aprendizagem histórica.

Na base dessa linha de raciocínio, encontra-se o pressuposto de que o ser humano, uma vez pertencente a um grupo social, desenvolve ao longo de sua existência, mecanismos que lhe permitem se orientar no tempo e no espaço, a partir da noção de que o mundo já existia antes dele, o mundo está mudando durante a sua vida e, ainda, o mundo existirá e continuará mudando quando ele se for. Tal capacidade de compreensão de si no tempo e no mundo desenvolve-se e pode atingir patamares diferenciados a depender de como cada

⁴ Uma matriz disciplinar propõe descrever as etapas de produção do conhecimento científico atendendo a todos paradigmas de qualquer escola metódica.

indivíduo consegue desenvolver compreensões de mundo a partir da aquisição de conhecimentos sobre acontecimentos do passado que lhe tenham aplicabilidade para a vida prática no presente. A esse conjunto de experiências cognitivas, aquisições de conhecimentos, operações de memória, que levam ao indivíduo compreender-se como sujeito histórico e compreender a sociedade à sua volta, podemos denominar *Consciência Histórica*. Para Rüsen

[...] a consciência histórica não é meta, mas uma das condições de existência do pensamento: não está restrita à um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. Para isso a “história” não é entendida como disciplina ou área especializada do conhecimento, mas como toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo. (CERRI, L. F. APUD, RÜSEN. 2010:28)

Ora, se todos os indivíduos desenvolvem consciência Histórica independentemente de grupo social, tempo histórico ou condição socioeconômica a qual pertençam, podemos supor que a Consciência Histórica pode (até) ser desenvolvida a partir da aprendizagem histórica promovida pela escola, porém, no cotidiano extraescolar, o contato com informações advindas da educação familiar, televisão, música, cinema, jornais, *internet*, também podem desenvolver significativos patamares de Consciência Histórica junto aos indivíduos. Conceituando de forma abrangente, Rüsen se refere à Consciência Histórica como

[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001^a: 57)

Lidando diretamente com essa perspectiva de Consciência Histórica, a *Didática da História*, segundo Rüsen, constitui-se enquanto campo disciplinar e área de interesse promotora de pesquisas que buscam compreender as formas como os indivíduos são capazes de desenvolver patamares diferenciados de Consciência Histórica, a partir do contato com diversas naturezas de narrativas que buscam, no presente, representar ou reconstruir elementos do passado. Assim, a Didática da História não estaria interessada somente nas teorias do ensino que visam discutir as formas de como produzir conhecimento histórico em

sala de aula, mas sim, em todas as formas de apreensão de conhecimento histórico não científico, capazes de se fazerem presentes na vida do homem em sociedade.

Para historiadores como Rüsen, Cerri e Saddi, a Didática da História como campo disciplinar ou área de interesses de estudos faz parte da Ciência Histórica e a auxilia naquilo que, segundo Saddi (2012), seria *a função didática básica da História*. De acordo com o historiador Rafael Saddi,

A didática da história, como subdisciplina da Ciência Histórica que investiga a consciência histórica predominante em uma sociedade, não se reduz nem ao ensino escolar da História nem às elaborações da história sem forma científica. Ao se colocar na tarefa de estabelecimento da ‘Morfologia’, da ‘Gênese’ e da ‘Função’ da consciência histórica, e, em sua tarefa normativa, atuar como uma ‘Pragmática’ da didática da história, ela desenvolve sua investigação em três áreas fundamentais: a) o ensino escolar da história, em que atua como uma didática do ensino de história; b) o uso público da história, em que se estabelece como uma didática da história pública; e c) a ciência história, em que age como uma didática da ciência histórica ou uma instância de auto-reflexão dos historiadores. (SADDI, 2012: 215)

Dentre os aspectos levantados por Saddi, sobre as finalidades da Didática da História, nos deteremos principalmente nos primeiro e segundo fatores, tentando problematizar como a Didática da História pública se relaciona com o ensino escolar de História. Sobre esse último aspecto, Saddi ainda reflete:

[...] no âmbito do ensino escolar da história, é preciso compreender como se aprende história, para saber como se deve ensiná-la. Mas, para além do ensino escolar da História, a didática da história também lida com os usos públicos da história fora da sala de aula e fora também das narrativas acadêmicas (sistemáticas) da ciência da história. (SADDI, 2012:217).

Saddi ainda argumenta que “A área que denominamos de ‘Usos Públicos da História’ ou ‘didática da história pública’ é aquela que se dedica aos elementos extracientíficos e extraescolares da consciência histórica.” (SADDI, 2012:217).

Assim, levar em consideração a vida prática dos alunos, ou seja, seu cotidiano, suas apreensões e formas de ver a sociedade, pode ser o ponto inicial para se pensar a construção de compreensões acerca de como a Consciência Histórica se desenvolve em sociedade. Acreditamos que esse deveria ser um fator a estar “na ordem do dia” dos debates

acadêmicos. Compreendemos que não podemos desconsiderar o fato de que vivemos nesse momento em uma sociedade da informação, onde os *insights*, as conexões dos assuntos em sala de aula, remetem de forma cada vez mais forte (e imediata) ao processo de desenvolvimento de Consciência Histórica no espaço externo ao escolar.

A produção do conhecimento em ambientes não escolares é válida e possível (ou até mesmo, obviamente inevitável), porém, é necessário que a Educação Histórica, a partir dos conhecimentos e preceitos teóricos oferecidos pela Didática da História, esteja preparada para realizar a consolidação desse conhecimento a fim de que o indivíduo seja capaz de se orientar temporalmente, desenvolvendo sua identidade e sendo capaz de pensar historicamente.

O aprendizado da história transforma a consciência histórica em tema da didática da história. Vale lembrar que os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel. (RUSEN, 2010: 91)

Entendemos, portanto, que a vida prática dos alunos colabora para o aprendizado histórico. As memórias familiares, as informações dos sites na *internet*, os jornais, os meios de comunicação de massa, a arte, a religião, contribuem para o desenvolvimento da Consciência Histórica dos alunos e essa é uma constatação que não pode ser relegada ou desprezada. É preciso que nos lembremos que é a Educação Histórica produzida no ambiente escolar, a responsável por realizar a organização do “diálogo” entre os aprendizados históricos operacionalizados dentro e fora da escola a fim de que patamares de Consciência Histórica qualitativamente, cada vez melhores, possam ser desenvolvidos.

Nesse ponto da discussão acreditamos ser pertinente retornar ao questionamento elaborado anteriormente, ou seja: *como e, a partir de quais mecanismos teórico-metodológicos os filmes produzidos para o cinema são capazes de produzir alguma forma de orientação temporal na vida prática daqueles que o consomem?*

Vejam! Se nos basearmos nos preceitos teóricos discutidos até aqui, podemos facilmente chegar à conclusão de que os filmes poderão ajudar a desenvolver patamares de Consciência Histórica junto àqueles que travarem contato com seus discursos, mesmo que

esses contatos tenham se dado unicamente objetivando o entretenimento do espectador. Já vimos que, nessas condições, as formas como essa Consciência Histórica pode se desenvolver, são objetos de interesse da Didática da História, uma vez que essa está interessada em todas as formas de apreensão de conhecimento histórico. Vale lembrar que a qualidade do desenvolvimento de Consciência Histórica que esse filme poderá promover, dependerá da “bagagem” de conhecimentos prévios, ou seja, do “capital cultural” e da própria Consciência Histórica desenvolvida anteriormente em cada indivíduo. Por fim, levemos em conta que quando um filme, capaz de promover orientações no tempo, é assistido apenas para entreter e divertir, estamos diante daquilo que, parágrafos acima, conceituamos como *usos públicos da História*. Nesse caso, *qual seria o papel do professor de História ao tentar se utilizar de filmes para o desenvolvimento de patamares mais consistentes e organizados de Consciência Histórica, a partir de aulas de História, no Espaço Escolar?*

Nesse caso o professor deverá estar embasado por preceitos teórico-metodológicos que permitam efetivar o uso de filmes em aulas de história, levando em conta todo o aparato de operações metodológicas, inerentes à Ciência Histórica, capazes de lidar com esses recursos como fonte, ou seja, como produtos culturais produzidos pelo homem em determinada época e para determinados fins. Raciocinando dessa forma, torna-se vazio e sem sentido o procedimento que consistiria em “passar um filme” para uma classe de alunos simplesmente para que eles “aprendam sobre como as coisas aconteceram” a partir de seus conteúdos. Proceder assim seria desprezar toda a noção de que os filmes reconstróem acontecimentos passados a partir de seus respectivos tempos de produção, portanto, oferecerão ao espectador “leituras” do passado a partir daquilo que se pôde, ou que se quis alçar mão no presente para essa reconstrução.

O papel de mediador na construção de Consciência Histórica atribuído ao professor de História confere a esse profissional a missão de compreender e saber operar em bom nível, junto aos alunos, os preceitos referentes a usos de fontes tanto como recurso de pesquisa, quanto como recurso didático. Essa afirmação não consiste em defender que o professor do ensino básico, por exemplo, ensine Teoria da História aos seus alunos, mas sim, serve para argumentar que, assim como o médico deve conhecer a composição química dos remédios que receita aos seus pacientes, o professor de História deve estar preparado para

conhecer os elementos e os motivos que fazem desse ou daquele filme potenciais auxiliares no desenvolvimento de conhecimento histórico em sala de aula. Assim como, o professor deve estar metodologicamente instrumentalizado para fazer com que o uso desses recursos, dessas fontes, produza bons resultados. A esse respeito Saddi complementa

Compreender o modo como os diferentes meios, linguagens e atores produzem uma interpretação do passado que orienta o presente e projeta futuros significa reconhecer que essas narrativas interferem diretamente no ensino escolar da história, uma vez que alunos e professores aprendem história não somente com referência à disciplina escolar ou acadêmica da história. (SADDI, 2012:217).

Para finalizar, voltemos ao nosso exemplo anterior. No filme *300* não é apenas o céu que é absurdo e os elefantes que são alucinantes. Suas cenas de violência são carregadas de sangue marrom, feito computação gráfica e efeitos em *slow motion*. Seus homens são inacreditavelmente plásticos, fortes e corajosos, feitos de pura honra, músculos e testosterona. Suas mulheres são capazes de opinar e interferir tanto nas decisões políticas do Estado, quanto nas atitudes de um marido monogâmico. Seu Leônidas é capaz de gritar aos soldados: “nessa noite jantaremos no inferno”, em tempos em que a noção de inferno sequer existia. Mas afinal, esse filme representa melhor a sociedade espartana de 480 a. C. ou 2006, ano em que foi produzido? Independentemente de qual for a resposta para essa pergunta, sabemos que filmes como esse poderão influenciar os sentidos que seus espectadores passarão a dar ao mundo grego antigo. Influenciarão, também, uma série de valores e noções morais que serão aplicadas ao tempo presente. Sabemos, também, que independentemente de seus anacronismos ou “licenças poéticas”, filmes como esse podem ser utilizados em sala de aula de modo a produzir excelentes resultados no tocante ao desenvolvimento de Consciência Histórica junto aos alunos. Basta que o professor de história esteja preparado para trabalhar esse tipo de recurso de modo a problematizar suas narrativas produzindo efeitos de sentido que orientem e ajudem a desenvolver autonomia na vida prática e na forma de aprender a aprender História. Afinal, o professor de história bem preparado saberá, por exemplo, procurar junto aos seus alunos, aonde Leônidas e seus homens poderão jantar depois de uma possível derrota já que o inferno não estará lá esperando por eles.

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH
BRASIL

REFERÊNCIAS

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____. BAROM, Willian Carlos Cipriani. Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012.

CAMURATI, Carla. **Carlota Joaquina, a princesa do Brasil**. Produção de Bianca de Felippes e Carla Camurati. Brasil, Elimar Produções, 1995, 1h40min.

Entrevista Zack Synder. Disponível em: <http://www.judao.com.br/cinema/zack-snyder-300/>
Acesso em: 20/03/2013.

GAUDREAULT, André; JOST, André. A narrativa cinematográfica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

MIRANDA, Leonardo Souza de Araujo. Carlota Joaquina e o trono hispânico. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=37065> Acesso em: 20 de mar. de 2013.

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

_____. **Razão histórica**. Brasília: UnB, 2010.

_____. **Reconstrução do passado**. Brasília: UnB, 1ª reimpressão, 2010.

_____. **História viva**. Brasília: UnB, 1ª reimpressão, 2010.

SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica. **História e Ensino, Londrina**, v. 16, n. 1, p.61-80, 2010.

_____. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, July-Dec., 2012.

SNYDER, Zack. **300**. EUA, Warner Bros. Pictures, 2007, 117 min.