



1

## **NARRAR e EXPERIMENTAR: Reflexões de estudantes do Ensino Fundamental através de seus registros memoriais das aulas de História.**

FERNANDO LEOCINO DA SILVA<sup>1</sup>

O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem sua história. (Walter Benjamin)

Muitos são os desafios do professor que se depara na sala de aula com estudantes que nasceram e vivem no século XXI, que permeados pelo mundo e pela sociedade da informação, não conseguem ver sentido no estudo de um passado que deveras é apresentado como um tempo imóvel, composto por personagens e fatos fixos. Muito embora há quase um século a “nova história” tenha ganhado espaço nas discussões historiográficas redefinindo conceitos e afirmando que o estudo do passado só tem sentido quando se parte do presente, ainda assim, nossas escolas, muitos professores e mais recentemente movimentos, como o do “Escola Sem Partido”, trabalham com um projeto de ensino de História unilateral e descontextualizado da realidade dos estudantes.

Já quase centenárias, as ideias defendidas por Marc Bloc ajudam a negar essas perspectivas e abrem possibilidades de um ensino que parta do presente dos estudantes, ampliando e dando significado ao seu conhecimento histórico, o colocando como sujeito ativo do processo histórico e no centro do processo de aprendizagem. Neste caminho, a busca do conhecimento do passado deixa de lado o caráter do imobilismo para assumir o lugar de ciência investigativa ligada ao presente. A busca de sentidos mostra que o papel da História escolar não é ensinar quem descobriu o Brasil ou quem proclamou a independência, mas sim, situar o estudante no mundo em que vive, mostrar que sua condição social é fruto de diferentes fatores, de que ele é um sujeito histórico. Desta forma, o saber histórico escolar

---

<sup>1</sup> Possui Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e Mestrado em Educação, na linha de investigação de Educação, História e Política, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. É professor do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio do Colégio de Aplicação – CA/UFSC onde atua também como professor co-orientador do Estágio Supervisionado em Ensino de História. É integrante do Projeto Pés na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola e do Laboratório de Ensino de História do Colégio de Aplicação – LEHCA. Contato: fernando.leocino@ufsc.br

deve percorrer caminhos que aprimore a consciência histórica dos estudantes como uma ferramenta para sua vida social.

As complexidades, no entanto, são muitas neste processo que envolve diferentes agentes e que tem grande centralidade nas ações dos professores na escola. Constantes são as inquietações que perpassam a vida de um docente. Uma das mais perturbadoras diz respeito as relações estabelecidas entre estudantes e professores nos processos de ensino e aprendizagem. Como os estudantes atribuem sentido ao aprendizado de História? Como constroem significado para aquilo que lhes é mobilizado em sala de aula? O presente trabalho procura levantar questões e reflexões acerca do tema partindo de uma experiência com estudantes do Ensino Fundamental (nonos anos) do Colégio de Aplicação/UFSC tendo como base os registros memoriais construídos em seus cadernos escolares. O comumente chamado *memorial* foi fruto de uma narrativa da própria experiência retomada pelos estudantes a partir de elementos significativos que vieram a sua lembrança após as discussões de sala de aula.

### **Narradores e narrativas na História escolarizada.**

Antes, cabe ponderar e problematizar, neste contexto, o papel ocupado pelo professor na sala de aula no estímulo e na mediação da construção do conhecimento escolar. O professor de História, como lembra Ana Maria Monteiro e Fernando de Araújo Penna, entendido enquanto narrador, constrói “fios” que mobilizam saberes e constroem sentido aos estudantes. O docente seleciona (seletividade cultural) o que vai ensinar e explicar. Seu saber docente (TARDIF, 2002) subsidia a construção das escolhas, nos encaminhamentos que julga mais eficazes para atingir os seus objetivos propostos. Seu trabalho de mediador produz formas narrativas (analogias, metáforas, ilustrações, exemplos, etc.) em função da idade e das características gerais dos alunos (adaptação) e das características específicas de cada turma (adequação) (MONTEIRO, 2007; MONTEIRO; PENNA, 2011). Mas, como o estudante atenta a estas narrativas? Como ele conta e como ele narraria aquilo que fora tratado e mobilizado pelo seu professor na sala de aula? Como ele torna as aulas de História experiência? (se é que o faz?)

Questões como estas deram cabo a pesquisa que ora apresenta algumas questões e reflexões. Se o professor constrói narrativas para mobilizar e promover saberes, o estudante também as estabelece em um processo de significação de conhecimentos. Construir o

*memorial*<sup>2</sup> consistiu, então, em um exercício sistemático de escrever parte da própria história, de rever a própria trajetória cotidiana e aprofundar reflexões sobre ela. Trata-se de um documento de cunho pessoal, onde cada estudante, como atividade de casa, construía seus registros, espaço onde externalizava alguns dos seus processos de aprendizagens (fruto de suas reflexões, nos aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, revelando suas experiências, emitindo comentários, colocando questionamentos, assumindo posturas).

Neste cenário, como lembra Maria Lima, a competência narrativa é definida como a habilidade de a consciência humana realizar procedimentos que dão sentido ao passado, tornando efetiva a orientação temporal na vida prática no presente através de recordação da realidade passada (LIMA, 2009, p.233). Assim, enquanto mediador interno, o processo de escrita favorece as possibilidades de pensar, organizar, lembrar, planejar, arquivar, etc., cuja ocorrência promove uma transformação no modo de o sujeito operar o mundo, e também em sua autoimagem e em sua maneira de relacionar-se socialmente. Essa relação mediada entre pensamento e linguagem inclui a palavra como *signo*, como meio de contato com o mundo exterior, consigo mesmo e com a própria consciência. Esses *signos*<sup>3</sup> possibilitam que a utilização de marcas externas se transforme em processos internos de mediação (LIMA, 2009, p.230). As palavras, neste sentido, materializadas na fala ou na escrita, constituem signos mediadores na relação do homem com o mundo ao materializar os processos de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, os quais resultam num modo de indivíduos refletirem suas experiências (LIMA, 2009, p.231).

Através dos esforços de organização cognitiva procurou-se perceber como os estudantes do Ensino Fundamental registravam suas análises na produção de sentidos tendo o

---

<sup>2</sup> A construção dos memoriais tornou-se uma atividade rotineira de registro através de calendário previamente organizado para que quinzenalmente (ou a cada três semanas, dependendo de dias sem aulas letivas como feriados, paradas pedagógicas, etc.) os estudantes utilizassem seu caderno para a construção de suas narrativas. De livre escolha os assuntos abordados deveriam ter relação com algum momento, discussão, problematização relacionados à aula. O trabalho projetado, no entanto, não objetivava que o estudante construísse um resumo do dia, mas que explicasse o que tal assunto o fez pensar, questionar, mudar de percepção, indagar. Desafio maior era colocado quando, na medida do possível, deveria relacionar estas aulas com a sua vida, com suas inquietações e questionamentos.

<sup>3</sup> Maria Lima traz em seus estudos a perspectiva vygotskiana de que os sistemas de signos não são meros “facilitadores” da atividade psicológica, mas seus formadores. Neste caminho, acrescenta, através dos estudos de Bakhtin, o fato de que cada signo ideológico não é apenas um reflexo da realidade, mas também um fragmento material da mesma realidade e um fenômeno do mundo exterior que se apresenta como a encarnação material da consciência. A consciência, assim, emerge dessas relações, e uma consciência individual se comunica com outras através de cadeias de signos, sendo a própria consciência repleta deles. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (LIMA, 2009, p.231).

passado como referência para a sua compreensão do presente. Pelo seu caráter reflexivo e sistematizador, o *memorial* pôde ser visto como uma possibilidade para que o estudante, ao longo das aulas, reunisse elementos para a produção de um conhecimento significativo que refletisse o seu pensar enquanto sujeito histórico. O processo de escrita ao beneficiar a organização de pensamentos favorece manifestações onde se percebem aprendizagens históricas como processos de tomada de consciência. Neste caminho, a análise dos textos dos adolescentes é percebido como parte do processo de aprendizagem e possibilidades de manifestações de suas consciências históricas.

A consciência histórica, entendida aqui através dos estudos de Jorn Rusen, engendra-se em uma operação mental de constituição em que sentidos são atribuídos às experiências no tempo a fim de contribuir no processo de orientação do agir. Neste campo, a competência narrativa configura-se como uma competência específica e essencial, a qual se manifesta pela *função*, pelo *conteúdo* e pela *forma*<sup>4</sup> (RUSEN, 2010). Assim, ao tratar do processo de escrita como parte do desenvolvimento da consciência histórica é necessário considerá-la não como simples vivência, mas como parte de uma experiência reflexiva e produtora de sentidos. Isso porque a aprendizagem histórica implica em ir além da memorização requerendo uma relação com as experiências e com o cotidiano dos estudantes.

### **De fora para dentro da sala de aula:**

#### **Didática da História e o processo de aprendizado histórico.**

Para tratar das narrativas e das diferentes formas de como se atribui sentido ao conhecimento histórico é necessário o entendimento de que não apenas o ambiente escolar influencia a formação da consciência histórica dos estudantes. Há diversos meios e formas fora da escola como a família, a comunidade, as diferentes mídias (televisão, revistas, filmes, etc.) que pensam a História e produzem significado na vida das pessoas (mesmo as elaborações da História sem a forma científica). Neste âmbito, como destaca Luiz Fernando Cerri, os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem da História não estão

---

<sup>4</sup> A *função* pode ser chamada de “competência para orientação histórica” (capacidade de compreender que o passado é uma fonte de referência para o presente); o *conteúdo* seria a “competência para a experiência histórica” (a possibilidade de entender que as pessoas vivem em outro tempo, fizeram opções, tiveram experiências diferentes das nossas), enquanto a *forma* se configura na “competência para a interpretação histórica” (capacidade do ser humano de atribuir significados às transformações sofridas no tempo). (LIMA, 2009, p.232)

restritos à relação professor-aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que o aluno e professor vivem os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais tem acesso (CERRI, 2001, p.110). Neste caminho, a Didática de História deve se preocupar em analisar todas as formas e funções do raciocínio e do conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso acaba incluindo o papel da História na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar (RUSEN, 2006, p.12). Jorn Rusen, ao ampliar os campos de análise para o aprendizado em História nos conduz a considerar que a formação histórica dos estudantes depende apenas em parte da escola. É imprescindível, neste sentido, considerar com interesse cada vez maior o papel que os diferentes meios sociais e culturais em que o estudante vive e consome se quisermos alcançar a relação entre história ensinada e a consciência histórica desses sujeitos.

Faz-se necessário, neste cenário, não apenas considerar essas questões, mas tê-las como referência e trazê-las para serem problematizadas na sala de aula. O percurso de análise dos escritos memoriais passa por esse caminho quando serão analisadas as narrativas construídas pelos estudantes a partir do trabalho desenvolvido tendo por base a exibição de dois filmes no espaço das aulas de História<sup>5</sup>: *Caramuru, a invenção do Brasil*<sup>6</sup> (2001) e *Uma história de amor e fúria*<sup>7</sup> (2013) dentro de um contexto de discussões sobre a construção e

<sup>5</sup> Trabalho desenvolvido entre a oitava e a décima semana de aulas do primeiro trimestre do ano letivo de 2017 com as turmas dos nonos anos A, B e C.

<sup>6</sup> “*Caramuru – A invenção do Brasil*”, BRA, 2001, 88min., direção: Guel Arraes. Sinopse: Em Portugal, o jovem sonhador Diogo Álvares (Selton Mello), envolve-se em uma confusão com os mapas que seriam usados nas viagens de Pedro Álvares Cabral. Diogo acaba contratado por Dom Jayme (Pedro Paulo Rangel), o cartógrafo do rei, para ilustrar o precioso documento, mas acaba joguete da sedutora Isabelle (Débora Bloch), francesa que frequenta a corte em busca de ouro, poder e boas relações. A sedutora cortesã rouba o mapa de Diogo, que é então punido com a deportação na caravela comandada por Vasco de Athayde (Luís Melo). Como muitas caravelas que se arriscavam, a de Vasco de Athayde naufraga. Diogo consegue chegar às costas brasileiras e o que se anunciava como infortúnio acaba sendo um estímulo para a história de amor entre o estrangeiro e a bela índia Paraguaçu (Camila Pitanga), que ele conhece ao chegar ao paraíso tropical. Muito depois, esta história seria conhecida como a lenda de um degredado português que foi também o primeiro rei do Brasil com o nome de Caramuru. (Fonte: <http://globofilmes.globo.com/filme/caramuruainvencaodobrasil/> acesso em 21.mar.2016).

<sup>7</sup> “*Uma história de amor e fúria*”, BRA, 2013, 75min., direção: Luiz Bolognesi. Sinopse: “Uma história de amor e fúria” é um filme de animação que retrata o amor entre um herói imortal e Janaína, a mulher por quem é apaixonado há 600 anos. Como pano de fundo do romance, o longa de Luiz Bolognesi resalta quatro fases da história do Brasil: a colonização, a escravidão, o Regime Militar e o futuro, em 2096, quando haverá guerra pela água. Destinado ao público jovem e adulto com traço e linguagem de HQ, o filme traz Selton Mello e Camila

(re)construção das memórias históricas do processo de chegada e exploração dos europeus no “novo” mundo.

Ao trabalhar com as narrativas fílmicas parte-se do pressuposto que elas são didatizações da história. Os filmes, neste caminho, ganharam sentido nas aulas de História como documentos históricos. O documento, como escreve Jacques Le Goff, não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. O documento é um monumento que resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (LE GOFF, 1990, p.102-3). Assim, os filmes ganharam espaço das discussões como documentos ao abrirem janelas de discussões para aspectos culturais e sociais da época em que foram produzidos ao considera-los modos de leitura e interpretação do passado a luz do presente que o fabricaram. A proximidade temática de ambas as narrativas, ao apresentar e representar contatos entre europeus e os povos originários da América<sup>8</sup>, foram discutidas e mobilizadas na sala de aula a partir da problematização da escrita da História como um discurso, entendido como um instrumento de poder, capaz de desenhar a nossa memória coletiva (BOLOGNESI; PUNTONI, 2012, p.11). Luiz Bolognesi e Pedro Puntoni destacam em seu livro “*Meus heróis não viraram estátua*” – trabalhado em sala de aula através de partes pré-selecionadas - que a História pode ser contada de acordo com interesses diretamente marcados a partir do presente que a produz e que as diferentes versões do passado também são construídas em função das esperanças e expectativas para o futuro<sup>9</sup> (BOLOGNESI; PUNTONI, 2012, p.11).

Desta forma, foram levados em consideração no encaminhamento das discussões os momentos históricos nos quais os filmes foram produzidos, lançados e exibidos nos cinemas. Ambos contavam com o apoio do Governo Federal (através de financiamento de produção) com a diferença de que *Caramuru – a invenção do Brasil* fora produzido e lançado na época do Governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), aproveitando das comemorações dos “500

---

Pitanga dublando os protagonistas. O longa conta ainda com a participação de Rodrigo Santoro, na pele do chefe indígena e de um guerrilheiro. (Fonte: <http://www.umahistoriadeamorefuria.com.br/> acesso em 25.mar.2016.)

<sup>8</sup> No que diz respeito a “Uma história de amor e fúria” foi exibido e trabalhado em sala de aula apenas a primeira fase da narrativa no que diz respeito a “colonização”.

<sup>9</sup> O futuro é uma expectativa. Do ponto de vista de quem tem privilégios, pode ser a manutenção dos privilégios e, portanto, do presente. Para quem aspira mudanças, pode ser a alteração do presente. Desta forma, cada ponto de vista olha para trás, para o passado buscando entender onde está a para onde deseja ir (BOLOGNESI; PUNTONI, 2012, p.11).

anos do descobrimento do Brasil” cujos eventos e festividades procuravam sobremaneira dar ênfase a uma narrativa dos grandes feitos e heroísmo dos europeus no processo de colonização. Contudo, *Uma história de amor e fúria*, financiado e lançado durante o Governo Dilma Rousseff (PT) abarca uma outra narrativa histórica ao contar parte da história da colonização não do ponto de vista do “vencedor”, mas de um protagonista – da etnia tupinambá - que é vítima da repressão e da violência. Neste último coube ressaltar, durante as aulas, as medidas governamentais que regulamentaram e tornaram obrigatório o estudo de história indígena no currículo escolar<sup>10</sup>.

A contar dessa perspectiva ambas as narrativas fílmicas foram problematizadas como tentativas de enquadramento da memória histórica. Como lembra Michel Pollak, a produção dos filmes como exemplo de um tipo de enquadramento podendo ressignificar memórias coletivas ou deixa-las nos subterrâneos, trabalhando, assim, em favor de seu esquecimento. Este último é legitimado pelo Estado sempre que se trata de esconder ou silenciar algo, de reprimir a memória (POLLAK, 1989). O filme, assim deve ser compreendido, como explicita Flávia Esteves, não como uma obra de arte, mas sim como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas. Trata-se de partir das imagens, associá-las com o mundo que as produz, sem considera-las meras ilustrações. O filme adquire, dessa maneira, o estatuto de fonte preciosa para pensar comportamentos, visões de mundo, valores, ideologias e identidades de uma sociedade ou de um dado momento histórico<sup>11</sup>(ESTEVES, 2007, p.485). Portanto, o filme deve ser problematizado como um produto cultural inscrito em um contexto sócio-histórico ao construir uma narrativa que remete direta ou indiretamente à sociedade que o produziu. Perceber as narrativas fílmicas ancoradas no presente que as constituiu nos leva a perceber o cinema também como um *lugar de memória*, na definição de Pierre Nora, “lugares onde a memória se cristaliza e se refugia”(NORA, 1993).

Como os estudantes produziram sentido sobre as acepções do cinema como um documento histórico? Que tipo de reflexões escolheram fazer ao longo das discussões realizadas naquelas semanas de aula? O que mais lhes chamou atenção? Que tipo de

<sup>10</sup> Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

<sup>11</sup> Ainda complementa a pesquisadora ao inscrever o cinema como parte da cultura em diferentes acepções: uma de dimensão simbólica, remetendo a um conjunto de ideias e valores definidos enquanto “representações coletivas” (imagens que os grupos sociais dão a si mesmos) ou ainda, de modo mais estreito, no seio das atividades artísticas e culturais. Nesse sentido, o sentir de uma dada sociedade ou ainda como um “agente”, que provoca certas transformações e/ou veicula determinadas representações (ESTEVES, 2007, p.485).

significado foi construído? Como esses sujeitos se posicionaram munidos de instrumentos que ajudavam a desvelar a produção cinematográfica? Foram eles submetidos ao *enquadramento* de uma memória coletiva? Questões como estas nortearão a leitura e as reflexões sobre os escritos memoriais dos estudantes. Desse modo, se procurará perceber as memórias, transcritas em narrativas escritas, como decorrentes de experiências interconectadas ao tempo e ao espaço, tanto do presente quanto do passado, como fragmentos de manifestações de suas consciências históricas.

***Caramuru – a invenção do Brasil, artefato de uma memória brasileira.***

O uso de diferentes fontes e linguagens na sala de aula compõe um terreno fecundo para pensar este lugar não como mero local da transmissão de conhecimento, mas como momento e espaço de promoção e produção do saber histórico. O uso do cinema ganhou ao longo das semanas de aula em análise grande espaço referencial para tais discussões. Não é a toa que dos 75 estudantes dos nonos anos, 63 escolheram construir seu memorial a respeito dos filmes problematizados. Faz-se necessário, no entanto, um recorte a fim de mais cuidadosamente problematizar algumas das questões que saltaram aos olhos dos estudantes. Para isso, serão levados em consideração para a análise deste trabalho aqueles escritos que tiveram como foco as discussões do filme *Caramuru – a invenção do Brasil* (BRA, 2001, 88min., direção: Guel Arraes), escolhido como referência para as reflexões de 39 dos estudantes.

Essa narrativa fílmica foi problematizada a partir de uma *ficha de acompanhamento* que os estudantes tiveram acesso antes da exibição do filme com pontos que procuraram encaminhar alguns motes de discussão que seriam retomadas coletivamente ao final da primeira semana de aula. Questões sobre *cinema e história, condições de produção, estranhamento cultural, construção dos personagens* foram balizas para mobilizar as discussões em sala com as diferentes turmas. Importante dosar, neste contexto, que os registros dos estudantes não serão entendidos como meras reproduções das aulas, mas como reflexões resultadas do trabalho de mediação do professor que buscou doravante articular as problematizações do seu conhecimento referencial interposto e articulado as percepções ponderadas pelos os estudantes. As narrativas memoriais aqui serão entendidas como parte de um processo de significação de conhecimentos levando em consideração que o estudante ao

“registrar seus pensamentos” precisa lidar com o tema, externalizando suas ideias, planejando o texto, estabelecendo relações interlocutivas, obedecendo regras<sup>12</sup>. Entre os atos de planejar e escrever sua produção textual o estudante mobiliza cognitivamente informações, amadurece ideias e produz seu sentido sobre o que foi apresentado e discutido pelo professor, por ele e por seus colegas.

Dentro do universo das possibilidades apontadas e registradas pelos estudantes houve um grande número de escritos que deram foco e significado ao filme como um documento histórico levando em consideração as condições de sua produção articuladas a autoria da narrativa,

O filme foi produzido em 2000, no ano da comemoração da “descoberta” do Brasil, assim se tornando um documento histórico. (...) A história antes de virar um filme foi lançado em formato de minissérie na TV Globo. Seu público alvo era transmitida as 22hs. (José Vitor)

Alguns dos escritos trouxeram registros pontuais e informativos, sem grandes análises e problematizações, como no caso de José Vitor<sup>13</sup>, restringindo a reproduzir o mote de que se tratava de um documento histórico relacionando esta ideia de forma pontual a trajetória do filme que antes de ganhar as telas do cinema fora exibido como minissérie da TV Globo durante a semana das “comemorações dos 500 anos do Brasil” nas últimas semanas de abril do ano 2000. Outros estudantes foram além, ao ponderarem sobre a propensa identificação que o público brasileiro deve ter tido com a produção (tanto televisiva, quanto a cinematográfica), como foi o caso de Lara,

Na minha opinião o povo brasileiro se indentificou<sup>14</sup> mais com o filme “Caramuru – invenção do Brasil”, primeiramente porque este filme foi feito por um dos canais mais assistidos no Brasil, a Globo, e a mídia sempre acaba influenciando o coletivo, mas em segundo porque os índios já tinham a fama de preguiçosos antes do filme ser lançado, ele só acabou confirmando o que todos já pensavam. (Lara)

Percebe-se em seus escritos um ajuizamento da mídia como força formadora de opinião, e por assim dizer, de memórias já que “sempre acaba influenciando o coletivo”. Neste caminho,

<sup>12</sup> O processo de escrita não é feito sem escolhas e sabemos que estamos engendrados por uma cultura escolar que vê o professor como a referência do processo de avaliação. Não há ingenuidade em pensar que o estudante escreve sem a alusão de que tem um interlocutor (um alvo) para seus escritos. Caberia aqui uma longa e madura discussão e análise levando em consideração a AD – Análise do discurso. No entanto, pelas limitações deste artigo elas não serão incorporadas.

<sup>13</sup> Todos os nomes dos estudantes são fictícios.

<sup>14</sup> Este trabalho não procura construir análise linguística sobre as produções dos estudantes. Mesmo assim optou-se por preservar a forma escrita dada pelos mesmos.

indiretamente compreende-se que ela percebe a história como uma narrativa ao avaliar como o filme confirma a memória que já se tinha sobre a “fama de preguiçosos” dos índios brasileiros.

Ao tratar da narrativa construída no filme houve quem questionou com “estranheza” como uma produção nacional ao celebrar o “descobrimento” pode minimizar as ações daqueles que julga serem seus antepassados (os “nativos”) percebendo esta produção como uma versão ao avaliar como falso a representação construída sobre as índias. Este foi o caso de Ingrid,

É estranho pensar que um filme produzido por brasileiros, para celebrar a data do “descobrimento” do país diminua os nativos, que são nossos antepassados, ou que tem um vínculo muito maior com nós brasileiros. A cultura representada no filme é totalmente diferente de como realmente era, as índias, por exemplo, não se jogavam para os europeus. (Ingrid)

O desconforto registrado por essa estudante se fez presente em outros tantos escritos. Muitos desses sujeitos deram sentido e marcaram em seus textos com problematizações de como os meios de comunicação perpetuam em suas narrativas alguns estereótipos que alimentam imaginários sociais, memórias coletivas criando barreiras difíceis de serem rompidas entre o senso comum e uma perspectiva mais crítica dos acontecimentos. Henrique, neste caminho, poderou,

O caramuru, antes de virar filme, passava num horário em que todos podiam ver. (...) O filme só confirmou uma memória que já existia. Não é fácil destruir uma memória que já esta viva tanto tempo”. (Henrique)

A dificuldade em romper com as memórias já enraizadas e tantas vezes reproduzidas também foi o mote do texto produzido por Maria Fernanda,

Na minha opinião o público se identificou muito mais com o primeiro filme, “Caramuru – a invenção do Brasil”, porque este primeiro filme que assistimos é feito com base em estereótipos, o que faz com que as pessoas tenham uma identificação maior, pois a opinião de muitas pessoas esta sendo reproduzida no filme. (Maria Fernanda)

As estereotipias apontadas pela estudante foram foco de parte das discussões empreendidas em sala de aula. Filmes, séries, telenovelas ajudam a alimentar imaginários e memórias sociais sobre fatos e acontecimentos passados. As representações construídas por essas diferentes mídias tem um grande poder de alcance e, neste sentido, auxiliam na perpetuação de determinadas imagens dos fatos históricos e na reprodução de certos estereótipos. Por isso, parte dos objetivos das aulas foi instrumentalizar o estudante a problematizar o que estava

assistindo, levando em consideração os públicos para os quais os filmes foram direcionados, bem como quais as escolhas narrativas foram realizadas para prender a atenção do expectador. Gabriel, neste contexto, chamou atenção de que,

As pessoas acabavam gostando bastante do filme *Caramuru*, pois é uma comédia e no fundo do nosso subconsciente nós nos lembramos dos mesmos estereótipos passados no filme e que nossa própria família nos ensinou. (Gabriel)

As estratégias narrativas aqui foram lembradas ao problematizar que o tom de comédia dado ao filme pôde facilmente fazer com que o público se identificasse com ele, dentre outras coisas, por levar em consideração que as representações apresentadas apenas confirmavam uma memória estereotipada já presente no imaginário social. Este estudante foi além ao relacionar que esta ideia está umbilicalmente ligada aos conhecimentos construídos e reproduzidos no seio familiar. Ao expressar esta relação pode-se intuir um movimento de ressignificação entre aquilo que trouxe “de casa” e o que construiu a partir das discussões da sala de aula.

A produção caricata em forma de comédia muitas vezes é utilizada para que as características dos personagens sejam clara e rapidamente percebidas pelo público. Tratando-se do filme *Caramuru*, e de outras tantas produções cinematográficas, não há objetivos em ensinar algo, mas sim em entreter o público. No entanto, ao representar um passado histórico, ligado aos eventos nacionais de comemoração dos “500 anos do Brasil”, além de anacronismos e noções errôneas de história o filme naturaliza e perpetua preconceitos sociais. Estas questões foram apontadas nos registros de muitos dos estudantes, como foi o caso de Laura e Elisa:

O filme retrata os povos originários brasileiros e um estereótipo que nosso país tem hoje em dia, como os índios da tribo não querem fazer nada, o cacique no meio do filme vendendo “arte da praia” é preconceito como esse que temos hoje em dia. (Laura)

O cacique Itaparica é retratado como alguém preguiçoso e extremamente “malandro”, alguém que faz de tudo para ficar descansando o dia todo. Isso tem a ver com o que se pensa dos índios no século XXI e, além disso durante o filme pode-se perceber que o cacique tem sotaque nordestino, o que já é outro estereótipo brasileiro (o de que o nordestino é preguiçoso). (Elisa)

As referências ao tempo presente, quando o filme foi produzido, e sua relação direta a percepções de que as narrativas confirmam um imaginário de “hoje em dia” demonstram atenção e significado as ponderações mobilizadas em sala de aula do cinema como um

artefato cultural produto de seu tempo – portanto, uma fonte histórica. Ao ganhar esse sentido, o filme, longe de uma mera ilustração do passado, passa a ser instrumento que auxilia na problematização da construção das memórias históricas, bem como no ajuizamento de consciências sobre os produtos culturais que a sociedade consome.

Ao ter referência de como as narrativas foram produzidas, ligadas há um tempo e a um lugar, outras estereotípias que causaram certa inquietação diz respeito as forma como as mulheres indígenas foram representadas. Um exemplo esta nos escritos da estudante Victória:

As nativas são mostradas como mulheres oferecidas que gostam de sair por ai “pegando” todo mundo (...). Então eu acho que tem bastante relação com o estereótipos das mulheres brasileiras atualmente e vejo problema nisso porque quanto mais estereótipo aparecer nas telas da TV e do cinema, mais pessoas fixavam esta ideia na cabeça e mais difícil será desconstruir este estereótipo. (Victória)

A problemática apresentada pela estudante indica sua preocupação com o tipo de estereótipo que o filme produz sobre a mulher indígena no passado e a naturalização de certas condutas anacrônicas das mulheres brasileiras no presente. Nesse sentido, é importante lembrar que o filme, como discute Flávia Esteves, se comunica com o mundo que o cerca – com as questões culturais, políticas, econômicas e sociais que são postas e vivenciadas no momento de sua produção e recepção (ESTEVES, 2007, p.483). A partir dessa relação com a realidade que o produziu as narrativas fílmicas auxiliam com certa facilidade naturalizar ideias e condutas. Felipe mobilizou as discussões para refletir que,

O filme naturaliza o preconceito, o machismo e o estereótipo da mulher brasileira. Por ser uma comédia, as pessoas não percebem os estereótipos e os preconceitos que são aplicados principalmente sobre as índias. As índias fortalecem o estereótipo da mulher brasileira nesse filme, como alguém burra que quer saber de sexo. Os índios, como o cacique é retratado como uma pessoa preguiçosa, e, como tem sotaque baiano fortalece o estereótipo de que todo nordestino não faz nada. Com humor, os preconceitos são naturalizados, o humor faz com que tudo soe natural mesmo o machismo e o racismo. (Felipe)

De todo esse processo de discussões é importante ainda ressaltar que a produção cinematográfica opera escolhas, decupa a realidade, constrói imaginários, memórias e projeta ações interligadas ao presente que o produziu em uma relação direta com as expectativas de futuro. Neste caminho, os filmes, como didatizações da História, ao serem problematizados em sala de aula podem instrumentalizar os estudantes a utiliza-los na análise de sua vida

prática, interpretando as formas históricas e desenvolvendo consciências sobre o mundo ao seu redor.

Para encerrar as análises (mesmo que preliminarmente) deste trabalho, no entanto, é importante atentar para o papel do professor-mediador que promove, possibilita, mobiliza saberes através das narrativas de suas aulas. Cada estudante significa e produz sentido para as aulas de uma forma particular. O trabalho cotidiano no processo escolar passa longe da produção homogeneizadora de uma fábrica. A atividade docente não transmite conhecimentos, mas promove possibilidades que podem produzir ou não sentidos e significados aos estudantes. Gabriela, nos ajuda entender isso ao expressar em sua narrativa memorial que,

Eu acho que filme mostra as raízes do Brasil. Eu não sabia nada da história do Brasil e agora entendo um pouco sobre como era aquela época.  
(Gabriela)

#### **Ainda, algumas considerações...**

O trabalho cotidiano do professor deve estar atento para tudo que produz sentido a História. É necessário incorporá-las a sala de aula em uma perspectiva sócio-histórica, problematizando-as como documentos, fontes de aprendizado para que se possa trabalhar sob um viés crítico dentro de um planejamento de atividades de análise que leve em conta as questões sociais e culturais na promoção de um pensamento crítico que auxilie na desnaturalização das versões históricas tomadas como verdades. Assim, deve ser função do ensino de História problematizar as memórias que, de modo geral, são tomadas como História. Os filmes como fonte permitem ser entendidos como recursos didáticos, que longe de serem compreendidos como elementos ilustrativos de determinados conteúdos auxiliam na problematização e construção de narrativas históricas.

Nesse âmbito o conhecimento histórico deve ser problematizado dentro da sala de aula e não simplesmente reproduzido. Por isso, se faz importante perceber o estudante não como um ser “sem consciência”, mas como um sujeito que tem uma visão própria de mundo socialmente construída. O ensino de história deve ensinar o estudante a pensar historicamente e mobilizar nesse sujeito possibilidades de desenvolvimento de sua consciência histórica.

Dentro desse contexto as narrativas memoriais dos estudantes tem uma função pedagógica-formativa na medida em que o seu processo de elaboração ao longo do ano escolar - como um exercício contínuo e gradativo – auxilia o estudante no desenvolvimento e

na articulação dos nexos entre a vivência de atuação social e os conceitos e conteúdos historiográficos, de modo a abrir possibilidades da geração de uma interpretação crítica da sua experiência e na construção de saberes escolares que problematizassem a própria realidade que os cercava. Desta maneira o professor precisa ler os textos dos estudantes como resultado de um conjunto de saberes, de relações, de valores e conhecimentos e resultados da negociação de sentidos que produziu significados em sua consciência.

## REFERENCIAS

- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou ofício de historiador*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BOLOGNESI, Luiz; PUNTONI, Pedro. *Meus heróis não viraram estátua*. São Paulo: Ática, 2012.
- CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional* 6(2):93-112, inverno 2001.
- ESTEVES, Flavia Cópio. Interpretações do passado, leituras do tempo presente: notas sobre o diálogo entre História e Cinema. In: Martha Abreu; Rachel Soihet; Rebeca Gontijo. (Org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 480-503.
- LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 1990.
- LIMA, Maria. Ensinar e escrever no âmbito do livro didático de história. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro, FGV, 2009.
- MONTEIRO, Ana Maria. Narrativas e narradores no ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARETO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo. (Orgs.) *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.
- MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.36, n.1, p.191-211, jan/abr., 2011.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História – PUC*, São Paulo, n.10, 1993, p.7-28
- POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.2, n.3, 1989, p.3-15.
- RUSEN, Jorn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Praxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, v.1, n.2, p.01-16, jul/dez, 2006.

RUSEN, Jorn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). *Jorn Rusen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.