



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA-PPGEHIST  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**KAMILA SOARES DE ARAUJO COIMBRA**

**PRÁTICAS POLÍTICAS REPRESSIVAS DO SÉCULO XX E CONSCIÊNCIA  
HISTÓRICA: UM PROPOSITIVO DIDÁTICO DAS AULAS DE HISTÓRIA NO  
COLÉGIO SANTA CRUZ – ARAGUAÍNA – TO**

**ARAGUAÍNA – TO  
2018**

**KAMILA SOARES DE ARAUJO COIMBRA**

**PRÁTICAS POLÍTICAS REPRESSIVAS DO SÉCULO XX E CONSCIÊNCIA  
HISTÓRICA: UM PROPOSITIVO DIDÁTICO DAS AULAS DE HISTÓRIA NO  
COLÉGIO SANTA CRUZ – ARAGUAÍNA – TO**

**LINHA DE PESQUISA: SABERES HISTÓRICOS NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória), Núcleo da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Dagmar Manieri

**ARAGUAÍNA - TO**

**2018**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

S676p Soares de Araujo Coimbra, Kamila .  
PRÁTICAS POLÍTICAS REPRESSIVAS DO SÉCULO XX E  
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UM PROPOSITIVO DIDÁTICO DAS  
AULAS DE HISTÓRIA NO COLÉGIO SANTA CRUZ – ARAGUAINA –  
TO. / Kamila Soares de Araujo Coimbra. – Araguaína, TO, 2018.  
75 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do  
Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-  
Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2018.

Orientador: Dagmar Maniere

1. Ensino de história . 2. Consciência histórica . 3. Arte fílmica . 4.  
Totalitarismo . I. Título

**CDD 980**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de  
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que  
citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime  
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da  
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

KAMILA SOARES DE ARAUJO COIMBRA

PRÁTICAS POLÍTICAS REPRESSIVAS DO SÉCULO XX E CONSCIÊNCIA  
HISTÓRICA: UM PROPOSITIVO DIDÁTICO DAS AULAS DE HISTÓRIA NO  
COLÉGIO SANTA CRUZ – ARAGUAÍNA – TO

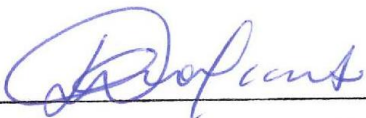
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória), Núcleo da Universidade Federal do Tocantins, foi avaliada para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História, e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela banca examinadora.

Data da aprovação: 04 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Dagmar Manieri - Orientador (UFT – Câmpus de Araguaína – TO)



Prof. Dr. Erinaldo Vicente Cavalcanti – Examinador Externo (UNIFESSPA – Câmpus de Marabá – PA)



Prof. Dr. Vasni de Almeida – Examinador Interno (UFT – Câmpus de Porto Nacional – TO)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a meu núcleo familiar, as mulheres de minha família, minha mãe Ana Diva Soares de Araújo, que de forma guerreira me formou enquanto indivíduo; a minha tia Francisca Maria da Silva, a qual me espelho; as minhas irmãs Tamyres da Silva Moura e Marizete Rodrigues dos Santos, a meu irmão João Vitor que assim como minhas irmãs está do meu lado sempre, a minha avó Ana Ilda Soares de Araújo, que formou mulheres tão firmes, a meu pai Belchior José dos Santos que me acompanha em todas as minhas empreitadas e a meu avô Josué Soares da Silva, que me colocou no caminho que estou hoje.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor Dr. Dagmar Manieri, pela orientação maravilhosa no decorrer desses dois anos de intenso aprendizado.

Ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína.

Ao colégio Santa Cruz de Araguaína, na figura do diretor padre Eduardo Caliman, que possibilitou a realização deste trabalho nesta unidade escolar.

Às pessoas que participaram direta ou indiretamente na realização deste trabalho, meu amigo Isau Flaviano, que me motivou em todos os momentos, incluindo a minha entrada nessa pós-graduação, às minhas amigas Nice Rejane e Aleticia Rocha, que me acompanharam em todo o percurso, às minhas madrinhas Ivone Eduardo e Glaucia Araújo, que sempre estão comigo, a Elza Peixoto por todo apoio, incentivo e compreensão, que foram valiosos neste caminhar.

Aos professores do colegiado do ProfHistória de Araguaína pelo aprendizado maravilhoso ao longo desses dois anos, em especial, ao professor Braz, pelo imenso acolhimento em todos os momentos de dificuldade.

## RESUMO

Este trabalho apresenta como objeto de pesquisa o desenvolvimento da consciência histórica através da didática fílmica. Utiliza-se a teorização de Jörn Rusen, que compreende a aplicação da arte como elemento importante para o desenvolvimento da consciência histórica. Nos documentos da pesquisa ficou evidenciado em duas obras fílmicas: *A menina que roubava livros* e *O ano em que meus pais saíram de férias*. São obras que figuram as práticas repressivas em regimes autoritários, o nazismo na Alemanha e o regime militar no Brasil, respectivamente. A metodologia adotada na pesquisa foi a pesquisa participante, no qual o objeto empírico de conhecimento foi construído com os pesquisados no decorrer do trabalho.

**Palavras-chave:** Ensino de história, consciência histórica, arte fílmica, Jörn Rusen, totalitarismo.

## REPRESSIVE POLITICAL PRACTICES OF THE TWENTIETH CENTURY AND HISTORICAL CONSCIOUSNESS: A DIDACTIC PROPOSITIVE OF THE HISTORY LESSONS IN THE COLLEGE SANTA CRUZ - ARAGUAÍNA - TO

### ABSTRACT

This work presents as an object of research the development of historical consciousness through film didactics. We use the theorization of Jörn Rusen, who understands the application of art as an important element for the development of historical consciousness. The historical clipping was evidenced in two film works: *The girl who stole books* and *The year my parents went on vacation*. They are works that include repressive practices in authoritarian regimes, Nazism in Germany and the military regime in Brazil, respectively. The methodology adopted in the research was participant research, in which the empirical object of knowledge was constructed with those surveyed during the course of the study.

**Keywords:** History teaching, historical consciousness, film art, Jörn Rusen, totalitarianism.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>2. A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM JÖRN RÜSEN .....</b>	<b>13</b>
2.1 A particularidade do ensino de história .....	14
2.2 Rüsen: pensamento e consciência no campo da história .....	22
<b>3. A ARTE FÍLMICA E O ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>30</b>
3.1 Estética, história e vida prática em Rüsen .....	30
3.2 A linguagem cinematográfica e o ensino de história .....	35
3.3 Cinema e seu potencial de experienciação: A menina que roubava livros e O ano em que meus pais saíram de férias .....	43
<b>4. PRÁTICAS TOTALITARIAS E O ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>51</b>
4.1 Passos do propositivo .....	55
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>66</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>69</b>
Apêndice (1) .....	69
Apêndice (2) .....	71



## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende pesquisar de que forma os alunos do nono ano do ensino fundamental, do colégio Santa Cruz de Araguaina Tocantins, elaboram as relações entre os diversos contextos históricos trabalhados no ambiente de sala de aula. Busca-se a partir de tais observações analisar o nexos que estes fazem da disciplina história com seu cotidiano. Meu interesse como pesquisadora por esse tema surgiu do meu cotidiano de trabalho no ambiente de uma escola particular no qual sempre me questionei se os alunos realmente veem a história como algo contingente, ligado ao seu cotidiano.

Sou professora do ensino básico há 8 anos, sempre em escolas particulares, lidando com um público que difere de minha formação enquanto pessoa, classe baixa, vinda de escola pública. Em minha atuação enquanto professora de escolas particulares sempre me questionei se meus alunos conseguem observar o seu meio como uma construção histórica e, assim, relativizá-los.

É nessa perspectiva, de advir do aluno e suas observações, que a pesquisa parte das rodas de debates, produções textuais, análise de filmes para analisar as diversas visões de mundo existentes no contexto de sala de aula, observando, com isso, a relação dos alunos com a disciplina história.

Os sujeitos da pesquisa são 15 alunos entre 14 e 15 anos de idade do ensino fundamental II; mais especificamente, o 9º (nono) ano, série final do ensino fundamental. Tal escolha da turma ocorreu devido ao fato de o nono ano ser a reta final do ensino fundamental, buscando, dessa forma, observar as relações que estes têm com os contextos históricos ao fim do ensino fundamental.

Parte-se das discussões surgidas nas rodas de debate, da análise dos filmes e textos produzidos pelos alunos, para se observar as percepções dos alunos acerca da relação entre o ensino de história e a vida cotidiana. Nesse contexto surgem alguns questionamentos: como os alunos concebem o ensino de história? Estes conseguem se representar como sujeitos históricos? Os alunos conseguem observar os regimes totalitários como uma forma de prática de poder que implica a desumanização do ser humano? Como os alunos podem identificar tais práticas totalitárias nos filmes que serão utilizados na pesquisa? Esta pesquisa tem por desafio responder tais questionamentos e propor práticas de ensino utilizando-se de

filmes, rodas de discussões e produções textuais. A pesquisa foi encerrada no quarto bimestre do ano de 2017.

Os filmes (*A menina que roubava livros* e *o Ano em que meus pais saíram de férias*) foram trabalhados como uma proposta metodológica para o ensino de história. Este foi explorado nas aulas; logo, foi instrumentalizado não só como mero ilustrativo de uma “realidade” do passado e estudada no livro didático, mas como uma linguagem diferente que objetiva a sensibilização do espectador.

É importante que os alunos entendam que existem linguagens diferentes que, “ao contrário da escrita em que as palavras estão sempre de acordo com um código que você deve saber decifrar, a imagem em movimento está ao alcance de todos” (CARRIÈRE, 2015, p. 18). O filme, com sua linguagem, não nos mostra a realidade do passado como uma espécie de “ficção da realidade”; cada cineasta apresenta uma forma de linguagem fílmica. Assim, o cinema apresenta uma intencionalidade perante cada quadro construído: a fotografia, os cortes de montagem, a música.

A proposta é um propositivo didático para as aulas de história utilizando a linguagem do cinema, onde este será observado como possível formador de novos sentidos: “[O] sentido se constituiu na conexão narrativa que os articula, transformando assim passado em história” (RÜSEN, 2010c, p. 25). Essa articulação narrativa apontada por Rüsen nos permite observar os diversos sentidos criados, bem como propor novas metodologias nas quais os alunos possam articular o conteúdo histórico com a sensibilização da arte. Criar, neste caso, novos sentidos para esse “passado”: uma consciência histórica.

O ambiente físico da pesquisa foi o Colégio Santa Cruz de Araguaína – TO, fundado em 14 de setembro de 1963 pelo padre Remigio Corazza, um orionita. O colégio é uma instituição filantrópica e confessional; logo, um estabelecimento de ensino dirigido pelos padres, que se coloca como uma entidade escolar preocupada com a formação integral da pessoa humana.

Uma escola tradicional da cidade de Araguaína que atende principalmente famílias de classe média alta da cidade, a qual vive de certa forma uma dualidade: primeiro a questão religiosa, que segue a linha orionita de ajudar os mais necessitados a viver uma verdade cristã; segundo as questões do mercado, que fazem com que determinadas questões religiosas ligadas à filosofia confessional do colégio não sejam critérios de adesão à escola tanto no quadro de funcionários como no ingresso de alunos.

Em seu *Plano Político Pedagógico* (2015 – 2025) o colégio pontua o desenvolvimento de seu trabalho como um “trabalho desenvolvido pelos orionitas e seus colaboradores – implantando a filosofia e o método educativo de São Luís Orione – lançou a semente da busca constante por uma educação integrada e de qualidade, onde a escola é um lugar que ‘enquanto se aprende também se vive’ (PAULO FREIRE)” (PPP, 2017, p. 13), esse viver enquanto se aprende entra em choque com uma máxima do mercado que exige do colégio uma objetividade em seu ensino, principalmente no ensino médio. A escolha do ensino fundamental como campo de análise da pesquisa, deu-se, primeiramente, por ser meu local de prática de trabalho. Isto viabilizou a pesquisa e, segundo, pela lógica distinta de ensino que se estabelece entre ensino fundamental e médio dentro da escola em questão.

É importante pontuar que a estrutura da escola, o colégio oferta educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em dois turnos de funcionamento – matutino: turmas de 1ª e 2ª séries do ensino médio, de 07 às 12h10min. Já a 3ª série vai de 7h às 13h10min e no período vespertino: de 13h às 17h30min. Além disso, desde o ano de 2014 oferta também o pré-vestibular. O quadro de funcionários é composto por: Direção; Equipe Pedagógica; Quadro docente da Educação Infantil; Quadro docente das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Quadro docente das Séries Finais do Ensino Fundamental; Quadro docente de professores do Ensino Médio; Equipe administrativa; Apoio psicológico.

O Colégio conta em seu quadro com 76 professores e 93 técnico-administrativos. Possuem recursos pedagógicos variados, a estrutura física está assim constituída: 41 salas de aulas, laboratório de ciências, física e química, laboratório de informática, sala de música, sala de artes, sala de vídeo, capela, biblioteca com sala de leitura para Educação Infantil, lanchonete (espaço terceirizado), cozinhas, pátio para recreação, secretaria, diretoria, quadra poliesportiva coberta, quadra esportiva, piscinas (duas piscinas, uma pequena para a Educação Infantil e uma média), auditório, salas de professores, sala de mecanografia e recursos audiovisuais, banheiros masculinos e femininos; (06 banheiros).

Em seu *Projeto Político Pedagógico* o colégio deixa claro os valores educativos com os quais se compromete, enfatizando “que se quer proporcionar a cada aluno, como forma de contribuir para uma sociedade com mais qualidade de vida para todos” (2017, p. 16); para isso, “os atributos fundamentais a serem

construídos junto aos alunos são: criticidade, criatividade, ética, relacionamento humano, cidadania e sabedoria” (Idem).

A escola no decorrer do ano letivo desenvolve projetos diversos que estão incluso em seu planejamento anual, como feira de ciência, feira cultural, oferta aulas de teatro e música, com a existência de fanfara e banda. Por ser um ambiente que estimula a criatividade isso facilitou o trabalhar com o cinema dentro da escola.

O desafio em pesquisar o ensino de história no Colégio Santa Cruz está exatamente nessa relação que se estabelece entre economia (no sentido de fundamento de um grupo ou classe social) e religião. Além disso, desafia-nos observar as representações dos alunos ante a disciplina de história, por meio da problematização de filmes, dentro de contextos específicos. Segundo tal espaço escolar, que forma de ensino de história seria apropriada, tendo em vista o objetivo do desenvolvimento da consciência histórica? Eis o desafio de nossa pesquisa, na medida em que, adotando a proposta de Jörn Rusen, concebemos a consciência histórica como a capacidade de interpretar as experiências do presente segundo um padrão crítico advindo do conteúdo histórico.

## 2. A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM JÖRN RÜSEN

O tema da consciência história tornou-se um dos grandes temas pesquisados na área de ensino de história. Ele mostra que as orientações de vários autores contemporâneos do campo do ensino de história procuram romper com o antigo modelo de ensino. Como bem enfatiza Jörn Rüsen, o professor de história precisa pensar sobre os grandes objetivos de seu ensino.

O que significa “ensinar história”? Para além do conteúdo ministrado, a prática de ensino de história deve visar a construção do senso crítico nos (as) alunos (as). De forma mais específica, a criticidade que deve surgir no ensino de história é uma potencialidade no campo da história. O pensamento crítico, no campo da história, deve estar associado ao conteúdo ministrado.

Observando o tema da consciência histórica, a didática da histórica é explorada como um área diretamente ligada ao ensino e aprendizagem dos alunos, autores alemães como Bergmann, Jörn Rüsen também centram suas análises nessa temática, escritores nacionais como Rafael Saddi, com a didática da história, e Luis Fernando Cerri, na questão específica da consciência histórica, desenvolvem pesquisas com enfoque nessas questões.

Esses dois temas observam especificamente o processo interpretativo feito pelos indivíduos sobre a história, inquirindo a forma com a qual o humano se coloca frente suas carências de sentido (presente), como essas demandas os afetam e de que forma estes se reportam ao passado, buscando sentido para suas demandas presentes e uma orientação para suas expectativas futura.

A didática da história explora não só o ambiente escolar, pensando o ensino de história reduzido à escola, mas, também, este ensino relacionado a uma temporalidade em constante construção. A consciência histórica centra sua análise no processo interpretativo da história, independentemente do local em que ocorre. A didática analisa o ambiente escolar, sua temáticas, a relação docente/discente, as possíveis metodologias a serem pensadas e aplicadas para que as narrativas históricas possam ser pensadas e executas. Cabe ressaltar que tanto a consciência histórica quanto a didática da história são áreas interligadas e relacionais, fazem parte do processo interpretativo e de sentido realizado pelo ser humano no seu cotidiano.

## 2.1 A particularidade do ensino de história

Muitas vezes, as discussões sobre o ensino de história se referem ao ambiente escolar, à sala de aula, ou à relação aluno/professor, ligando-os, exclusivamente, ao espaço escolar. No entanto, entendemos que o ensino de história está vinculado à didática da história, concebida como uma área que pesquisa o ensino e a aprendizagem em história, sua vinculação não ocorre apenas com a esfera escolar, mas, também, com as relações que acontecem fora dela e que influenciam, significativamente, o ensino e a aprendizagem.

O ensino e a aprendizagem em história - relação que a didática da história está empenhada em estudar - apresenta algumas questões que, *a priori*, afastam esse espaço de estudo (como uma prática de ensino) da ciência da história. Rafael Saddi (2010, p. 66), ao comentar sobre o pensamento de Rüsen, esclarece que ocorreu um “processo de expulsão da didática da História da Ciência Histórica, processo que foi caracterizado pela redução da Ciência Histórica à metodologia da pesquisa e da didática da História à metodologia de ensino”. Essa disjunção acabou propiciando um extenso debate sobre esses campos, vistos, equivocadamente, como campos distintos, nos quais a Ciência Histórica foi vinculada a um método, validando-a como ciência, mas alçando-a para uma posição superior; enquanto a didática da História, ligada à metodologia de ensino e às práticas pedagógicas, foi entendida como inferior.

Para Saddi, “os historiadores que ridicularizam as questões de ensino e aprendizagem, tomando-as como baixas e mesquinhas, ignoram que elas compõem o ser da nossa própria profissão, a de produzir histórias” (2010, p. 62). A produção de histórias aqui é relativa às construções históricas não inclusas no método científico de análise. Elas existem e geram todo um efeito de sentido. Assim, “toda História metodicamente regulada (científica), ou não, nos diz alguma coisa, ou significa alguma coisa para nós no presente”. Isto porque uma afirmação sobre o passado sempre conduz a “um processo de comunicação atual de compreensão sobre o passado” e se submete a uma “vontade de orientação do presente” (SADDI, 2010, p. 74).

Quando se separa o método do ensino, ou melhor, ciência histórica da didática da história, coloca-se uma máxima onde o historiador (sujeito que está habilitado a fazer pesquisa) produz um conhecimento ligado ao ensino de história,

assim, reproduz esse conhecimento. Essa separação de um grupo que produz conhecimento *versus* o que reproduz está incutida nas percepções de professores e alunos, em que o primeiro grupo não se vê como agente pesquisador de sua própria prática; já o segundo não se observa como indivíduo histórico.

A história conseguiu seu *status* de ciência apartando-se da vivência humana. É relevante que, agora, questionemos a separação entre ciência histórica e didática da história, repensando caminhos e práticas que reduzam a falácia construída que as colocaram como áreas distintas. A didática da história deve ser vista como uma subdisciplina da ciência histórica.

Este debate que compreende a didática da história como subdisciplina da ciência da história, surgiu na Alemanha a partir do final dos anos de 1970. Lá houve interesse na reinclusão destas disciplinas, até então vistas como campos distintos, agora repensadas como relacionais (ambas produtoras de conhecimento). Saddi observa:

Os motivos desta reinclusão da Didática da História na Ciência Histórica só podem ser compreendidos se também entendemos duas questões fundamentais. Primeiro, aquilo que Jeismann denominou de Função Didática Básica da História. Segundo, se definirmos a consciência histórica (*Geschichtsbewusstsein*) como o objeto central da Didática da História. Desta forma, “a Didática da História não lida simplesmente com a educação ou com o ensino, mas com o modo como as representações sobre o passado produzem compreensões do presente e projeções de futuro. Isto é, a Didática da História lida com a orientação temporal inerentemente produzida pela história (SADDI, 2010, p. 74, 75).

Neste sentido, é importante pontuar que a associação simplista da didática da história à reprodução de conteúdos já estabelecidos por uma ciência e a uma “metodologia do ensino de história nas escolas” é uma visão reducionista:

[A mesma] pode tornar-se uma disciplina da ciência histórica que tem a responsabilidade de esclarecer a ‘Gênese’, a ‘Morfologia’ e a ‘Função’ da ‘consciência histórica’ na sociedade, debruçando-se sobre todos os tipos de história, sejam elas produzidas no interior do ambiente escolar (ensino escolar da história) nos meios públicos (nos discursos políticos, nas grandes revistas, na televisão, nos museus, no cinema etc.) ou nas universidades – história dos historiadores ou ciência histórica (SADDI, 2012, p. 212).

É importante perceber que tais histórias formam os indivíduos, que para estudar o ensino é preciso observar de forma metodológica essa diversidade de histórias que circundam o ambiente escolar. Logo, os sujeitos que ali estão não são

meramente reprodutores de um saber, *a priori*, construído por uma ciência histórica, mas indivíduos históricos.

Quando observamos a “função educativa da história” têm-se quatro reduções: a primeira está circunscrita na “metodologia de ensino” e, às vezes, na “aprendizagem” como algo “funcional”; a segunda, limitada ao ‘ensino escolar’, ignorando, desta forma, o processo de constituição da consciência histórica como um processo interpretativo que ocorrem nos diversos ambientes que os sujeitos estão inseridos; a terceira, ao colocá-la como uma ‘área externa a ciência histórica’ e, por último, quando a consideram como algo meramente normativo.

Essas quatro reduções mostram como a didática da história é vista como um apêndice da ciência histórica, e não como algo constitutivo. Tal concepção reducionista deve ser questionada em cada ponto específico, ampliando, assim, seu objeto de indagação. No entendimento de Saddi (2012, p. 213):

“(…) a superação da redução da Didática da História à metodologia de ensino e à história escolar ocorre, portanto, através de uma ampliação do objeto de investigação da didática da história, seja para análise de todas as elaborações da história sem forma científica, nas palavras de Cardoso (2008), seja para a investigação da circulação social do conhecimento histórico, nas palavras de Cerri (2012)”.

Observa-se, portanto, a circulação de sentidos como algo amplo, ocorrendo em diversos lugares, colocando, dessa forma, a consciência história como objeto de estudo da didática. É justamente por isso que a consciência histórica não pode estar, simplesmente, relacionada ao passado, mas ao sentido dado e exposto através da narrativa da relação do humano com o tempo: passado, presente e futuro:

(…) 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 história pública; e c) a ciência história, em que age como uma didática da ciência histórica ou uma instância de autorreflexão dos historiadores (SADDI, 2012, p. 216).



Nota-se a amplitude do campo de atuação da didática da história e, principalmente, a complexidade que isso implica ao buscar compreender como os indivíduos interpretam a história. Especificando o ambiente escolar, quais representações os alunos possuem sobre a história? Que relações fazem com o meio social? Luís Fernando Cerri considera que “o escopo da disciplina da didática da história, portanto, passa a incluir o estudo do papel da história na opinião pública, as possibilidades e limites das apresentações históricas” (2006, p. 4). Conhecer a história “é conhecer a si e aos outros no tempo de modo a buscar elementos de explicação do mundo para orientar-se no seu tempo” (Ibid., p. 3).

Todo ser humano é um indivíduo histórico. Logo, o mesmo deve entender o seu tempo histórico. Esse exercício de entendimento demanda um olhar para este passado, olhar que parte do presente, reporta-se para o longínquo através da memória, se elucida por meios das narrativas que dão sentido ao presente, possibilitando projeções para o futuro.

A tríade passado, presente e futuro, fazem parte do exercício de leitura de mundo de cada indivíduo. Segundo Cerri, com referência em Rüsen, “a necessidade de usar a história deriva da vida prática cotidiana. É diante da contingência de agir que cada ser humano recorre às experiências vividas e representações do sentido do tempo” (2006, p. 2).

Observamos, então, que a história como ciência e a prática educacional, até então concebidas como campos distintos se uniriam, a fim de observar os sentidos dados pelos indivíduos ao seu cotidiano e o que de histórico há em suas interpretações. William Carlos Cepriano Barom e Luis Fernando Cerri comentam que “teoria e prática se uniriam a partir de uma compreensão da história enquanto ciência ligada ao cotidiano, o que vem provocando uma união crescente entre universidade e professores de ensino básico” (BAROM; CERRI, 2012, p. 992). Parece fundamentalmente importante o estabelecimento de umnexo entre universidade e ensino básico.

Rüsen propõe o retorno ao indivíduo da vida concreta, partindo-se do micro para entender o macro, posicionando o indivíduo no tempo: “Rüsen vem propor um sentido que parte do sujeito, a partir de sua consciência histórica, e projeta um futuro. Este futuro, ou até mesmo este passado reconstruído, não seria algo que se planeja, ou manipula, uma vez que está diretamente ligada às carências e aos interesses do sujeito” (BAROM, CERRI, 2012, p.100).

A história é entendida como um processo de repensar o presente, de compreensão de novos sentidos através das narrativas que partem do presente para o passado, sempre numa constante construção, “enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura do tempo” (CAIXETA, 2015, p.10). Conforme entendimento de Caixeta, “a orientação para a vida prática e para a construção de uma identidade alcançada através do saber histórico é o interesse do pensamento histórico e conseqüentemente função da didática da história” (Idem).

Pensar a história, a didática da história e o ensino de história como forma viva é também cientificar o ambiente escolar, questionando sempre os discursos históricos que circulam nesse espaço. Deve-se interpretar, de forma constante, o modo como a sociedade lida com seu passado, sempre impregnada de carências de sentido do presente.

Se ampliarmos o ambiente de investigação da didática da história e afirmarmos que o objeto de estudo da mesma é a consciência histórica, o pensamento histórico, isto significa dizer que o ensino escolar também se dá para além dos muros da escola. Este se constitui em diferentes lugares e espaços, fornecendo à consciência histórica um caráter heterogêneo. É compreender como ela (a consciência histórica) se produz nesses diferentes espaços e lugares e entender que isso também faz parte do ensino, da aprendizagem, da didática da história.

A didática da história está ligada ao campo do cotidiano, às experiências que ocorrem nesses espaços, “uma reflexão didático-histórica na medida em que investiga seu objeto sob o ponto de vista da prática da vida real, isto é, na medida em que, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, se preocupa com o conteúdo que é realmente transmitido, com o que podia e com o que deveria ser transmitido” (BERGMANN, 1990, p. 29).

Essa ligação entre ambos os conteúdos pode ser mediada pela arte. Nesse panorama deve-se observar o conhecimento prévio do aluno acerca de ambos os assuntos. O historiador, ao pensar no aspecto didático da história, deve fazer uso desse material, das potencialidades da arte em disponibilizar novas vias de interpretações para ajudar o aluno na sua formação histórica, no seu aprendizado.

Observar a didática nessa perspectiva apresentada é entender que as coisas se tornam históricas não porque aconteceram, mas porque os seres humanos lhe deram valor: para Rüsen, “nada é histórico só porque ocorreu”. O caráter histórico

de algo consiste numa determinada “qualidade temporal entre passado e presente, que o passado é qualitativamente um outro tempo do que o presente. Trata-se disso e de que o tempo é passado com relação ao tempo presente e de que algum modo permanece, como passado, neste” (RÜSEN, 2010c, p. 111).

É necessário entender as diferenciações do tempo e também considerá-lo inserido num meio. A formação histórica está intimamente ligada à consciência histórica, bem como à formação da identidade do sujeito na medida em que os indivíduos apropriam-se de si mesmos:

A apropriação da história “objetiva” pelo aprendizado histórico é, pois, flexibilização (narrativa) das condições temporais das circunstâncias presentes da vida. Seu ponto de partida são as histórias que integram culturalmente a própria realidade social dessas circunstâncias. O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está constituída nela previamente (concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que o sujeito precisa é assenhorear-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo (RÜSEN, 2010c, p. 107).

Nesse ponto devemos pensar, principalmente, na formação histórica desse sujeito. Uma das questões que envolvem essa pesquisa é como o aluno valora, de forma prática, o conteúdo exposto em sala de aula. Para responder esse questionamento, devemos nos interessar por uma demanda denominada “formação histórica”. Ela pode ser compreendida, assim:

(...) a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida (RÜSEN, 2010c, p. 104).

É no processo da formação histórica que o sujeito carente de orientação de sentido buscará sentidos para suas carências. Rüsen entende que “a consciência histórica é constituída de sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além dos limites de sua própria vida prática”. Assim, a “capacidade de se produzir sentido necessita ser aprendida” (RÜSEN, 2010c, p. 104). Nesse movimento que é direcionada a formação histórica, o sujeito deverá compreender as

diferenciações qualitativas do tempo, notar sua existência num tempo presente, sempre compreendendo um passado imbricado no presente. Ainda no entendimento de Rüsen:

“[o] aprendizado histórico é um processo da consciência que se dá entre os dois pontos de referência seguintes. De um lado, um dado objetivo da mudança temporal do homem e de seu mundo no passado. Do outro, um sujeito determinado, uma autocompreensão da vida no tempo” (RÜSEN, 2010c, p. 106).

Isso leva a um processo de aprendizado, apropriação da experiência e autoafirmação histórica que, segundo Rüsen, dá-se por meio de três operações: a competência de “experiência, interpretação e orientação” (2010c, p. 110). No ponto em questão, é necessário observar os diferentes níveis de aprendizagem dos sujeitos, afinal, os recalques são específicos de cada ser, o que particulariza esse processo.

O foco aqui recai sobre a questão do aprendizado histórico, pois as três operações citadas são campos desse aprendizado. A experiência, nesse sentido, está relacionada à vida prática e sua temporalidade, a ênfase na experiência como campo de saber histórico está em reconhecer que “a experiência histórica é, pois, fundamentalmente, experiência da diferença e da mudança no tempo. As experiências da diferença do tempo” (RÜSEN, 2010c, p. 112). Essa diferenciação temporal pode possibilitar ao sujeito recalcado uma possível superação de seus recalques, de suas carências de orientação de sentidos, “(...) as divergências entre as experiências do presente e as expectativas de futuro, com as quais se deve lidar no agir, dirigem seu olhar para o passado, com a intenção de construir nelas uma imagem realista e de cogitar como superá-las. A alteridade do passado, experimentada, abre o potencial de futuro do próprio presente (RÜSEN, 2010c, p. 112).

Essa experiência interpretada possibilitará ao sujeito uma orientação intelectual de sua própria vida prática; afinal, o saber histórico nasce da própria curiosidade do sujeito, de suas demandas, de uma curiosidade que o levará a buscar possíveis construções de sentido. Assim, o sujeito “pode aprofundar sua consciência de que os dias de hoje se passam de outra forma do que no passado, porque as condições da vida prática de cada um são historicamente específicas” (RÜSEN, 2010c, p.114).

Essas especificidades dos sujeitos levam a vários modelos de interpretação “utilizados no processo de experiência e na organização do saber”. Logo, estes saberes vividos dos sujeitos, movimentam-se em favor dos mesmos, “tornam-se flexíveis, expandem-se e diferenciam-se, enfim, tornam-se conscientemente refletidos e argumentativamente utilizáveis” (RÜSEN, 2010c, p. 114). O processo de aprendizado, então, pode ser entendido:

[...] passagem de um dogmatismo quase natural das posições históricas (minha história – ou talvez também: a história do professor – é a única possível e verdadeira) a coleção do saber histórico em perspectiva, na qual a própria perspectiva pode ser demonstrada e até modificada argumentativamente. [...]. O aprendizado, como aumento da competência interpretativa, torna-se formação quando os modelos de constituição de sentido, determinantes da interpretação histórica, são conscientes e tematizados como objeto de conhecimento (RÜSEN, 2010c, p 115).

Esse aprendizado leva a um aumento da competência de orientação. Nesse ponto chegamos à função prática das experiências interpretadas, ao uso dos saberes históricos pelos sujeitos que tem elementos específicos de cada sujeito historicamente construído e ordenado, algo que, para Rüsen, pode ser compreendido:

[...] por modelos abrangentes de interpretação com o fito de organizar a vida prática, com sentido, em meio aos processos temporais, ao longo dos quais os homens e seu mundo se modificam. A interpretação humana do mundo e de si possuem sempre elementos históricos específicos. Esses elementos referem-se aos aspectos diacrônicos internos e externos da vida prática, ao quadro de orientação do agir e à identidade dos sujeitos (2010c, p. 116).

O aprendizado histórico constitui o caminho para a formação de uma consciência histórica constituída pela interpretação e sentido dados pelos indivíduos nas relações práticas, entendidas como experiência, interpretação e orientação.

## 2.2 Rüsen: pensamento e consciência no campo da história

Todo ser humano é um sujeito histórico repleto de historicidade; assim sendo, ele forma a sua história e tem o seu lugar como sujeito histórico no tempo. Para Rüsen, “história é tempo narrado, tempo de narração é tempo que narra a si mesmo como unidade interna no processo vital humano” (RÜSEN, 2014, p. 286). No entendimento de Cerri, a história é inerente à vida prática de todo ser humano. Na história que surge da vida prática humana não existe uma exclusividade do saber histórico, tais saberes são múltiplos e a constituição dos mesmos é o foco da ciência da história, da didática da história, ou seja, a vida prática do indivíduo.

Essa consciência histórica na vida prática, o cotidiano repleto de experiências, de contingência, é um dos objetivos do ensino da história. Conforme o entendimento de Jörn Rüsen, “o pensamento é um processo genérico e habitual da vida humana. A ciência é um modo particular de realizar esse processo”. Desse modo “o homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa” (RÜSEN, 2010a, p. 54).

Rüsen discute a cientificidade da história, esclarece que a mesma não é uma ciência que deve ser categorizada como as demais, como no conceito de ciência, que busca uma determinada objetividade. No caso específico da ciência da história, deve-se pensar, segundo esse autor, partindo das experiências práticas do mundo. Desse modo, o conceito de ciência não pode ter o mesmo peso no caso específico da história, pois as demais “são tratadas isoladamente do mundo existencial dos que as praticam e dos que são por elas atingidos” (RÜSEN, 2010a, p. 95).

A ciência da história deve ser entendida como “uma forma peculiar de pensamento histórico, deve ser entendida, praticada e fundamentada a partir dos pressupostos e das condições de seu mundo existencial, e não interpretada como isolada e independente dele” (RÜSEN, 2010a, p. 95). O teórico alemão continua esclarecendo essa questão ao afirmar que “a cientificidade da ciência da história deve ser estabelecida e descrita justamente no que tem de peculiar, que produz o constructo significativo chamado história” (RÜSEN, 2010a, p. 96).

Ciência, para Rüsen, é método. Segundo ele, história, enquanto ciência, deve ter um método na forma de organizar as narrativas produzidas na pesquisa, “história

enquanto ciência é a forma peculiar de garantir a validade que as histórias, em geral, pretendem ter” (RÜSEN, 2010a, p. 97).

Chega-se ao ponto da metodização da história, especificamente em relação às experiências, porque “como ciência, a história baseia-se no fato de que a operação basilar do testemunho pela experiência é metodizada”. Assim, “o pensamento histórico faz-se científico ao se submeter, por princípio, à regra de tornar o conteúdo empírico das histórias controlável, ampliável e garantível pela experiência” (RÜSEN, 2010a, p. 101).

A operação basilar da história encontra-se nas experiências que são narradas; no entanto, essas narrativas não tornam o pensamento histórico científico. Essa cientificidade torna-se válida a partir do método histórico. Sobre essa questão, Rüsen afirma que “os historiadores abstraem da atribuição de significado e da constituição de sentido elementos essenciais do pensamento histórico e isolam o conteúdo empírico das histórias. Dessa maneira, eles limitam o âmbito das sentenças capazes de validação sobre o que efetivamente foi o caso no passado” (RÜSEN, 2010a, p. 101). As narrativas históricas são um produto do pensamento histórico empírico repleto de experiências; forma-se, então, o processo metódico da ciência da história, no qual as fontes são analisadas pelos historiadores que desenvolvem suas narrativas científicas.

A consciência histórica e sua formação nos seres humanos é um campo fértil de debates desde a segunda metade do século XX. Autores como Heller e Rüsen trabalham com tal conceito. Para o segundo autor, a consciência histórica emana das interpretações das experiências humanas, ou seja, “são situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica” (RÜSEN, 2010a, p. 54).

Dessa forma, Rüsen nos apresenta a consciência histórica como um fundamento do conhecimento histórico, por este ser um produto de um processo elementar do pensamento humano que relaciona pensamentos genéricos e elementares da vida prática de cada indivíduo. Esse pensamento histórico que reflete um conjunto de “situações genéricas e elementares” forma os fundamentos do conhecimento histórico no qual a consciência histórica faz parte como o processo de interpretação (de tais situações). Assim, Jörn Rüsen considera a consciência histórica dessa forma:

(...) fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma 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, 2010a, p. 57).

Para se chegar a esses fundamentos é preciso demonstrar que o resultado obtido pela ciência da história, isto é, o conhecimento histórico, é um modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano. Para tanto é necessário extrair do cognitivo o que for especificamente histórico:

(...) resultado desse processo abstrativo, que deve conduzir aos fundamentos da ciência da história, obtém-se, como grandeza genérica e elementar do pensamento histórico, a consciência histórica: todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história - é uma articulação da consciência histórica. A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária (RÜSEN, 2010a, p. 56).

A consciência histórica se constitui na relação interpretativa das experiências humanas (passado) e suas intenções (futuro), onde no presente surgem as carências de orientação que levam à realização das interpretações. Temos, portanto, o entendimento de que “a consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção do tempo se realiza no processo da vida humana” (RÜSEN, 2010a, p. 58).

Ao pensarmos sobre a consciência histórica imaginamos uma relação íntima e imbricada entre memória coletiva e individual, identidade e criação de sentidos. Ao nascermos já encontramos um mundo repleto de pré-conceitos, memórias coletivas formadas, apesar de tais memórias serem produto de um conjunto interpretativo do tempo, elas não fecham o campo de compreensão da consciência histórica. Luís Fernando Cerri enfatiza que “a consciência histórica não se resume ao passado e à memória, mas às projeções que fazemos para o nosso futuro (2011, p. 15).

A memória e a identidade compõem a consciência histórica como algo que se relacionam intimamente. Sobre essa relação entre memória e identidade, Maurice Halbwachs considera que “tanto é verdade, que os quadros coletivos das memórias não conduzem a datas, a nomes e a fórmulas, eles representam correntes de pensamentos e de experiência em que encontramos nosso passado apenas porque



ele foi atravessado por tudo isso. A história não é todo o passado e também não é tudo o que resta do passado” (2009, p. 86).

A história é dinâmica, corresponde a uma construção constante realizada pelos indivíduos. Segundo Rüsen, citado por Cerri “a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não, ela é algo universalmente humano. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade está intrínseca à própria vida humana prática” (2011, p. 29). O processo interpretativo feito pela consciência histórica (que gera sentido para nossas carências de sentido) é algo do humano. Sobre essa visão do conceito, Rüsen considera a consciência histórica como parte de uma coletividade formada e repleta de historicidade. Por sua vez, Cerri assinala:

(...) a consciência histórica ocupa um lugar específico, e este pode ser percebido indiretamente pelos resultados da identidade coletiva. Tudo o que permite que digamos nós e eles compõe a identidade coletiva ou social, e essa identidade é composta por diversos elementos: familiares, ideias, objetos e valores que um grupo acredita fazer parte de seus atributos exclusivos e excludentes (2011, p. 41).

Consciência histórica não é memória, porém a envolve. Pode ser entendida como tempo significado, construído numa relação coletiva e individual, no qual a interpretação e criação de sentido são particulares. A consciência histórica se constitui através da narrativa. “A narrativa constitui (especificamente) a consciência histórica na medida em que recorre a lembranças para interpretar as experiências do tempo” (RÜSEN, 2010a, p. 62). Tais narrativas remetem a lembranças que nos formam, pois somos frutos de um meio socialmente construído.

Somos compostos por memórias e experiências do tempo interpretadas, na qual a cultura é um modo de lidar com o tempo, de interpretar o tempo. Segundo Rüsen (2014, p. 260) “a cultura do ser humano está instalada no lapso do tempo de sua conduta de vida que ele precisa preencher interpretativamente”. É na *práxis* que os sujeitos fazem esse trabalho interpretativo através da cultura, através do sentido que é dado ao tempo. As experiências, como recorrendo à memória ou às expectativas, passado, futuro ou presente, lidam com a *práxis* e devem ser interpretadas, recriadas.

O tempo é experimentado pelo humano que o interpreta de forma consciente. Para Rüsen, “o fato é que, confluem permanentemente para o ser humano

experiências que ele tem de processar mediante feitos interpretativos, seja de modo consciente reflexivo, seja de modo inconsciente” onde “no modo funcional, o sofrimento e a ação dos seres humanos seguem premissas culturais de sentido das quais não precisam ter consciência, e com as quais tampouco precisam se ocupar na forma de feitos interpretativos explícitos para dar conta deles” (2014, p. 28, 282).

O sujeito comum é dotado de consciência; afinal, ele tem a percepção do passado, presente e a expectativa do futuro. Ele se vê inserido em tal tripartição do tempo. Em sua *práxis* tem experiências boas e ruins que são experiências vividas no tempo, onde este é carente de interpretação. Esse tempo natural e humano passa por um processo interpretativo, na qual o primeiro é vivenciado pelo homem como uma mudança inevitável do mundo, na qual ele não pode interferir; no segundo, estão contidas suas intenções de futuro. É nesse tempo que está “o ato constitutivo da consciência histórica, que consiste na interpretação da consciência histórica, incidindo na interpretação da experiência do tempo com respeito à intenção quanto ao tempo. Pode ser descrito como recurso à distinção básica entre as duas qualidades temporais, como transformação intelectual do tempo natural em tempo humano” (RÜSEN, 2010a, p. 60).

A função da história frente a esse processo interpretativo do tempo realizado feito pela consciência histórica é dar sentido ao tempo experienciado pelo humano, no qual o passado e o presente diferenciam-se:

[Pois] o passado da origem com sua plenitude de sentido é puro de sentido, é puro e simplesmente colocado numa posição superior ao presente e ao passado memorado na vida prática e ao futuro projetado pragmaticamente a partir dessa memoração, recebendo a primazia normativa e compromissada em relação a estes [...] Diante desse passado carregado de sentido o futuro não é uma categoria própria abstrata; ela já está completamente contida de origem (RÜSEN, 2014, p. 271).

Neste ponto Rüsen e Heller se assemelham ante a ideia de um primeiro estágio da consciência histórica: a generalidade não refletida, a gênese. Segundo a autora, a partir do momento que a humanidade se organizou, instituiu normas de convivência, ou seja, a partir do “início”, a resposta à questão da gênese foi o mito, a generalidade, algo concebido como universal que se desdobrou para a explicação de sua origem, da gênese do universo enquanto tal, nesse ponto, a resposta ou a consciência histórica foi o mito.

O mito não é refletido porque seria uma explicação que não se questiona, dá-se de forma completa. Assim como para os gregos antigos, na qual o tempo é concebido com um apogeu e um declínio. Nesse estágio, não existiria ainda uma reflexão sobre o futuro, dado que os mitos de origem têm um fim no presente. Heller considera que as explicações trazidas pelos mitos têm um caráter de advertência, para o que se pode esperar, para o que se deve evitar; esse tempo também tem suas experiências vivenciadas e organizadas pela consciência coletiva.

Em Rüsen, sempre que tais construções preestabelecidas são postas em questão, temos uma consciência humana se tornando reflexiva. O sujeito reflexivo questiona seu tempo presente. Tal sujeito utiliza-se do passado e de suas memorações, faz projeções no futuro e em sua *práxis* (presente), cria sentido, reconstrói os sentidos postos pelo tempo culturalmente interpretado.

Esse processo autônomo de criação de sentido é uma tarefa árdua, pois “reguladores culturais de organização temporal da vida humana podem assumir um caráter coercitivo tal que os envolvidos nem sequer conseguem conceber a ideia de modificá-los” (RÜSEN, 2014, p. 283). A consciência histórica surge quando o sujeito efetua seu próprio sentido (temporal) ao encadeamento das experiências do cotidiano, permitindo uma opção diante das coerções do cotidiano.

Logo, em Rüsen, “a consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo” (2010a, p. 60). O homem busca um sentido para o tempo experimentado e no ato de fala (narrativa) a consciência histórica se estrutura: “As operações mentais constitutivas da consciência histórica, na qual a consciência histórica se realiza, com efeito existe: a narrativa (histórica)” (Ibid., p. 61). É na narrativa histórica que a consciência histórica se ordena, nesse processo interpretativo do passado que busca sentido para o presente e uma orientação para o futuro ganha forma na narrativa.

É importante diferenciar a narrativa ficcional da não-ficcional: “Essa distinção origina-se de uma tríplice especificação da orientação intelectual da narrativa no mundo da vida concreta, determinante do que se pode chamar de narrativa histórica como constitutiva da consciência histórica” (Ibid., p. 62). Essa tríplice especificação é formada pela lembrança, memória e representações de continuidade.

Primeiro a narrativa recorre a lembranças que fazem ligação com o passado (experiência no tempo): “Esse recurso à lembrança deve ser pensado de forma que

se trate sempre da experiência do tempo”. O tempo experienciado é vinculado ao presente, essa relação do presente (questionável e mutável) com o passado é feita através da lembrança:

[Desta forma], o passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiências do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido (Ibid., p. 62).

A busca por sentido que oriente o presente e mobilize ações futuras só pode ser efetiva se tiver uma ligação com o passado. Mas em novas vidas cotidianas, estamos repletos de carência de sentido. No processo interpretativo da consciência histórica busca-se sanar essa carência. Assim, afirma Rüsen, “só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar lembranças de determinada maneira, ela é transposta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa” (Ibid., p. 63).

Após esse processo de retorno às experiências passadas, a narrativa irá introduzir a memória, que aqui é vista como um elo entre as dimensões do tempo onde a memória dá o caráter de continuidade, pois, as narrativas constituem a consciência histórica quando lhes dão um caráter de continuidade. “As mudanças no presente, experimentadas como carentes de interpretação, são de imediato interpretadas em articulação com os processos temporais rememorados do passado. A narrativa histórica torna presente o passado de forma que o presente aparece como sua continuação no futuro” (Ibid., p. 64). Enquanto a lembrança é ligada ao indivíduo numa coletividade, a memória é vinculada à coletividade na qual o indivíduo está. Todo esse processo de compreensão do ser no tempo tem por objetivo significar suas ações presentes e futuras vinculando-as com o passado já vivenciado por ele ou por sua comunidade.

Por conseguinte, “a narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual o passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica” (Ibid., p. 65). A consciência histórica não pode ser entendida como ligada exclusivamente ao passado, ela é esse processo interpretativo e de continuidade que integra as três dimensões do tempo. Trata-se então, “de uma consciência do

passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro” (Ibid., p. 65). A constituição da consciência histórica pela narrativa se dá justamente por esse procedimento interpretativo do tempo.

Partindo desse entendimento da constituição da consciência histórica pela narrativa, onde lembrança e memória são o caminhar para essa formação da narrativa histórica, a terceira especificação da narrativa constitui nas representações da continuidade. Tais representações da continuidade têm por objetivo constituir a identidade daqueles que produzem o sentido, com o fim de ‘orientar-se no tempo’. “Os homens têm de interpretar as mudanças temporais em que estão enredados a fim de continuarem seguros de si e de não terem de recear perder-se nelas” (Ibid., p. 66). Nesse esforço de não perderem-se no tempo natural, o homem constitui o tempo humano, no qual ele concebe sentido e forma sua identidade.

Portanto, “a resistência dos homens à perda de si e seu esforço de autoafirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade, com as quais relacionam-se as experiências do tempo com as intenções no tempo” (Ibid., p. 66). Esse receio de perder-se de si que tem o homem faz todo um processo de interpretação do tempo, relacionando suas dimensões e constituindo a consciência histórica e sua identidade.

Em nossa pesquisa, o conteúdo histórico ensinado deve apresentar um nexos que possa relacionar os conteúdos específicos com a vida cotidiana do aluno. No exemplo do Regime Militar no Brasil (1964 – 1985), há características nesse regime que se assemelham a outros regimes autoritários e totalitários. Assim, através de associações (entre o passado e o presente), o aluno enriquece, criticamente, sua concepção de presente.

### 3. A ARTE FÍLMICA E O ENSINO DE HISTÓRIA

#### 3.1 Estética, história e vida prática em Rüsen

A questão em torno da prática do historiador e sua relação com a vida cotidiana tornou-se um tópico importante em diversos intelectuais. Sabe-se que o historiador produz uma determinada narrativa; no entanto, tal narrativa não deixa de apresentar certa polêmica: ela deixa de ser uma ficção na medida em que se considera científica? Esta é uma das indagações de Rüsen em *Teoria da história III: história viva*.

Como no questionamento do próprio Ricoeur, em *Tempo e Narrativa III*, a prática historiográfica seria ficção ou refiguração do tempo passado? Responder a esta indagação é uma tarefa complexa, que merece a devida consideração. As narrativas históricas, ao produzirem sentido, não deixam de estar próximas da vivacidade da arte. Como enfatiza Rüsen, em *Teoria da história III: história viva*:

Uma história não é narrada sobre a pressão esquizofrênica de ser ou a pura facticidade das informações das fontes, de um lado, ou a imaginação ficcional de seu caráter histórico. Sua facticidade própria, muito mais real do que a facticidade dos dados das fontes, encontra-se na forma em que o passado se torna um elemento influente na vida humana prática no presente (2010c, p. 33).

A história enquanto conhecimento não deixa de conter algo da arte, pois a partir do momento em que se produz uma narrativa – não especificamente ficcional – seu caráter científico faz com que ela seja produzida segundo métodos de pesquisas que trabalham com as fontes. As narrativas realizadas desse processo (científico) devem produzir sentido; afinal, o pesquisador não pode se ausentar da pesquisa das fontes e da dimensão interpretativa. Ele insere certa perspectiva interpretativa na construção narrativa.

Para melhor detalhar essa questão, Rüsen sugere “uma teoria da arte historiográfica, na qual, método significa coisa completamente distinta dos princípios do procedimento para assegurar a validade do conhecimento de que se serve a história como ciência” (2010c, p. 10). É importante distinguir a ciência história – com seus métodos e procedimentos – da arte historiográfica na concepção de Rüsen.

Essa arte deve estar intimamente ligada à *práxis* cotidiana, assim, entre a produção dos saberes históricos e sua aplicação interpretativa há uma problemática que a teoria da história deve desenvolver. Segundo Rüsen: “[...] a história continua precisando ser ‘escrita’, ou seja, apresentada de alguma maneira, e toda historiografia – em que forma seja – está inserida em um contexto prático de funções” (Ibid., p. 11).

Ao discorrer sobre a narrativa, Rüsen separa a aplicação artística (no ensino de história) de seu estatuto científico. A arte deve realizar o trabalho de conexão do sentido da história à gênese de novas expectativas (na ordem da imaginação). Já a ciência histórica deve respeitar aos parâmetros metodológicos específicos da pesquisa.

Rüsen é o grande pensador do campo histórico que trata da questão do sentido histórico. Ao enfatizar que a narrativa está em uma relação íntima com a criação dos sentidos, Rüsen divide a apresentação historiográfica em estética e retórica. A primeira reporta-se diretamente à arte, associada à criação de uma nova perspectiva de vida; a segunda remete à capacidade de persuasão.

Na dimensão retórica, pela teleologia da interpelação, que abarca os modos, modelos e estratégias da argumentação linguística sempre presentes na orientação prática da vida e na constituição da identidade. Ou seja, abarca o discurso histórico que opera como código cultural em uma dada sociedade (Ibid., p. 36).

Esse tempo experienciado no mundo cotidiano não deixa de conter um sentido. Contudo, a narrativa produzida pelo trabalho do historiador deve trabalhar com esse sentido previamente existente e constituir um novo sentido. A história quando ingressa em sua dimensão poética (como arte) adquire um novo potencial crítico. A questão da formação de sentidos em Rüsen converte-se em um tema importante. Tanto a pesquisa histórica quanto sua aplicação didática devem objetivar a nova orientação humana:

Pesquisa é o processo de constituição narrativa dos sentidos, no qual a relação à experiência, presente em todo pensamento histórico, se exprime de maneira a que essa constituição de sentido adquira determinada relevância cognitiva. Essa relevância cognitiva consiste em um grau elevado do conteúdo empírico e da forma explicativa das histórias. Relacionadas à pesquisa, elas são narradas de maneira a serem mais bem fundamentadas empiricamente e explicadas teoricamente (Ibid., p. 28).

Logo, a historiografia no decorrer de todo processo metodológico da pesquisa deve produzir uma interpretação da experiência humana através do tempo. Está em jogo, aqui, a *práxis* humana em sua tarefa de descortinar novas dimensões futuras para a vida humana. Rüsen não deixa de ser crítico ante o mundo da coação cotidiana, por isso, a função da história de não consiste apenas em nos dotar de sentido temporal, mas, também, de potencializar novas dimensões do futuro. Por isso a importância da estética para vivificar o saber histórico.

Para Rüsen, o conhecimento histórico não pode estar apartado dos problemas do cotidiano. A grande questão que envolve o ensino de história é fazer o nexos necessário entre esse saber, gerado pela exigência científica, e uma *práxis* na vida cotidiana. A estética teria essa função de transpor o conteúdo produzido pelo historiador para uma dimensão lúdica (imaginativa); por isso Rüsen define o plano da estética como algo “pré-cognitivo da comunicação simbólica, sobre a qual tem de se basear constructos cognitivos com o conhecimento e o saber, na medida em que influenciam culturalmente a vida de uma sociedade ou de um indivíduo” (Ibid., p. 29).

Pensar a historiografia em sua conexão com a *práxis* implica na utilização do potencial da arte, essas dimensões, geralmente, estão desconectadas. Rüsen propõe uma espécie de “história viva”: isso implica em dizer que ela não deixa de estar em sintonia com a prática cotidiana. Segundo essa proposta, o saber histórico contido na narrativa (produzida pela pesquisa científica) é transposto para o plano do cotidiano dos indivíduos.

Essa transposição (para o cotidiano) faz com que a história realmente tenha um sentido e que tais indivíduos consigam pensar historicamente, ou seja, ter a capacidade de interpretar as experiências do presente através de uma recorrência à história ensinada. A arte, pensada em Rüsen como estética, representa essa capacidade de vivificar o conteúdo histórico. Segundo Rüsen, “a dimensão estética na historiografia consiste na inclusão, na formatação do saber histórico, de elementos linguísticos que se referem a dimensões pré e extra cognitivas do discurso histórico” (Ibid., p. 30).

A dimensão da estética, ao trabalhar entre o pré e o extra cognitivo, leva-nos a um entendimento mais profundo da intencionalidade. A estética, nesse nível, está “relacionada à percepção sensível e a força das representações imagéticas, como fontes da vida prática do saber histórico [...]” (Ibid., p. 31). O saber histórico, nesse sentido, cria uma espécie de compensação nos indivíduos diante das coerções



cotidianas, fazendo com que o conteúdo (histórico) se torne libertador: a intencionalidade da estética tem como consequência fomentar a liberdade das coações nos indivíduos.

A função da estética em Rüsen adquire um tom libertador. Com seu auxílio, o saber histórico ganha novas potencialidades. A estética corresponde a uma formatação historiográfica no plano pré e extra-cognitivo. Aqui, temos uma íntima relação entre a “percepção sensível” e a “força das representações imagéticas”. Nessa conjunção, temos o que Rüsen denomina de “fontes de vida prática do saber histórico”. Rüsen ainda complementa:

Essa relação se dá de maneira que o entendimento histórico das energias da vida prática atue de modo libertador, sempre que haja interesse em agir. Com suas propriedades estéticas, a historiografia não apenas enraíza o saber histórico nas dimensões intencionais profundas da vida prática humana, como produz também o entendimento histórico como compensação das coações do agir, possibilitando assim uma relação livre e incondicionada dos destinatários com sua memória histórica (Ibid., p. 31).

O conceito de liberdade do indivíduo em Rüsen não deve ser entendido como se na história o trabalho do historiador se resumisse em “iluminar os caminhos”; na verdade, essa liberdade é trabalhada na perspectiva da individualização. Cada indivíduo possui um conhecimento prévio a partir de suas experiências adquiridas. Deve-se partir desse conhecimento específico, com a devida experiência preexistente. Com isso, a estética pode ser introduzida como fator de liberação das coações ordinárias. A intenção é despertar expectativas de ordem temporal (em relação ao futuro) que tenham reflexos na vida prática.

Ao se considerar o trabalho do historiador, a historiografia é entendida como algo que recebe o auxílio da estética em um campo de aplicação: o ensino de história. Nesse processo, “os destinatários alcançam um entendimento aprofundado de si mesmos e de sua historicidade” (Ibid., p. 32). Rüsen comenta essa questão:

O saber histórico pode ser aproximado das crianças e dos jovens, como meio de sua orientação existencial, de diferentes maneiras. Eles podem ser manipulados para assumir atitudes políticas determinadas, com as quais se entregam incondicionalmente aos poderes dominantes. Essa vivência do saber histórico seria um fracasso estético. Inversamente, eles podem se tornar senhores de si nas atitudes que assumem com relação aos poderes dominantes, habilitar-se para serem eles mesmos a darem forma a suas vidas. Um saber histórico com essa força de vida seria um sucesso estético (Idem).

A formatação historiográfica na qual atua a estética implica em um trabalho com os limites, tais limites encontram-se numa linha tênue entre ficcionalidade e facticidade. A prática do historiador encontra-se entre essas duas linhas: ao se trabalhar com os “fatos ocorridos” (na dimensão da pesquisa) ele está se atendo a uma dita realidade expressa nos fatos, nos documentos, nas fontes analisadas. Já, ao lidar com a imaginação, ao campo ficcional. Ambas as orientações não podem ser confundidas.

Retornemos, então, ao questionamento que expusemos no início deste capítulo: ao tratarmos sobre historiografia, seu campo de trabalho e produto final, considera-se uma ficção ou produção científica? Rüsen afirma, ainda que de forma sutil, que se trabalha em um espaço-limite. Para ele, tal produção “não pode ser caracterizada pela distinção entre facticidade e ficcionalidade” (Ibid., p. 33). O historiador, obrigatoriamente, encontra-se entre esses dois campos. Como enfatiza, “a formatação historiográfica está sempre estruturalmente enquadrada por um limite que fica aquém da imaginação”. Então, não há como separar facticidade e ficcionalidade, “pois a articulação entre sentido e significado dos fatos do passado vai além de sua facticidade” (Idem).

A partir disso, podemos perceber a importância da consciência histórica. É ela que faz esse trabalho interpretativo entre o passado e as expectativas de futuro no presente. As coerções provenientes de um passado, e que se encontram no presente também, influenciam um possível futuro. Esse trabalho interpretativo realizado pela consciência histórica faz com que essas coerções sejam realçadas. A estética nos liberta, dessa forma, do “determinismo” que comporta o contexto social opressivo.

A arte em Rüsen, pontuada pela formatação histórica, não deve deixar de lado os saberes e noções já existentes nos indivíduos. Na sua teorização, é preciso realizar a gênese de uma consciência histórica capaz de aprofundar a dimensão interpretativa dos sujeitos. A educação – através do ensino de história – deve ser capaz de gerar a individualização. Isso quer dizer que o sujeito passa a ser capaz de gerar suas próprias expectativas de vida, apartando-se, preventivamente, das injunções da vida cotidiana.

### 3.2 A linguagem cinematográfica e o ensino de história

Antes de ingressarmos no campo do ensino de história relacionado às questões cinematográficas é preciso fazer algumas pontuações em relação ao cinema e sua linguagem.

A primeira exibição pública de cinema ocorreu em 28 de dezembro de 1895; na realidade, essa data remete ao cinematógrafo, o aparelho inventado pelos irmãos Lumière, Auguste Marie Louis Nicholas Lumière e Louis Jean Lumière. As primeiras reproduções foram filmadas com a câmera parada, em preto e branco, uma “em especial emocionou o público: a vista de uma trem chegando na estação, filmada de tal forma que a locomotiva vinha vindo de longe e enchia a tela, como se fosse projetar-se sobre a plateia” (BERNARDET, 1985, p. 5). Essa imagem em movimento projetada em uma grande tela fomenta a imaginação sendo potencializada, atingida com outra qualidade.

Analisando a primeira reprodução cinematográfica, o trem enquanto existia, mas, ao ser projetado em uma tela, ele entra na linha tênue do real e do imaginário, pois “no cinema, fantasia ou não, a realidade impõe-se com toda a força” (Ibid., p. 6). O cinema com suas imagens em movimento potencializa uma gama de sensações no espectador e provoca emoções diversas por levar a quem assiste para a história. Há uma sensação de vivência para quem experiencia o cinema.

Essa sensação que o cinema nos provoca é fruto de todo um movimento bem articulado. Bernardet comenta:

O movimento cinematográfico é uma ilusão, é um brinquedo ótico. A imagem que vemos na tela é sempre imóvel. A impressão de movimento nasce do seguinte: fotografa-se uma figura em movimento com intervalos de tempo muito curtos entre cada fotografia (= fotograma). São vinte e quatro fotogramas por segundo que, depois são projetados nesse mesmo ritmo. Ocorre que o nosso olho não é muito rápido e a retina guarda a imagem por um tempo maior de 1/24 de segundo. De forma que, quando captamos uma imagem, a anterior ainda está no nosso olho, motivo pelo qual não percebemos a interrupção entre cada imagem, o que nos dá a impressão de movimento contínuo (Ibid., p. 9).

Esse “brinquedo ótico” nos provoca inúmeras sensações, no entanto, estas são fruto de uma construção do cinema que é pensada e articulada por cineastas, na qual se constitui uma linguagem cinematográfica. Não necessariamente essa primeira exibição de 28 de dezembro de 1895 marca também a constituição da

linguagem cinematográfica. Essa data chancela o aparecimento efetivo do aparelho que reproduzia imagens em movimento, que gerou em quem assistia o sentimento de realidade em algo ilusório.

A linguagem em si é constituída por vários sentidos e significações, ela é diversa e mutável e uma constante construção; até 1915 os filmes eram bem curtos, como uma espécie de conto. O movimento da câmera, seu posicionamento e ângulo, constituem a linguagem específica do cinema: “uma linguagem, evidentemente, não se desenvolve em abstrato, mas em função de um projeto. O projeto, mesmo que implícito, era o de contar histórias” (Ibid., p. 16). Por não ser abstrato, acentua Bernardet, ele tem determinados passos “fundamentais para a elaboração dessa linguagem, a criação de estruturas narrativas e a relação com o espaço. Inicialmente, o cinema só conseguia dizer: “acontece isto” (primeiro plano), e depois, “acontece aquilo” (segundo plano), e assim por diante. Um salto qualitativo é dado quando o cinema deixa de relatar cenas que se sucedem no tempo e consegue dizer: “enquanto isso” (Ibid., p. 16). O “enquanto isso” dá margem a uma série de novos sentidos e interpretações, deixa algo em aberto para o espectador, cria-se uma relação intensa entre o cinema (quem o produz) e o público.

O “enquanto isso” foi possível pelo deslocamento da câmera, antes imóvel, e que agora passou a explorar os espaços. “O recorte do espaço e as suas modificações de imagem para imagem tornou-se um elemento linguístico característico do cinema” (Ibid., p. 18). Tais recortes são tomadas de posições que a câmera assume, bem como os ângulos de sua filmagem. Bernardt pontua a questão da expressão cinematográfica:

1) A seleção de imagens na filmagem, chama-se “tomada” a imagem captada pela câmera entre duas interrupções; 2) A organização das imagens numa sequência temporal na montagem, chama-se “plano” uma imagem entre dois cortes. Essas indicações deixam claro que a linguagem cinematográfica é uma sucessão de seleções, de escolhas. [...] que torna ingênua qualquer interpretação do cinema como reprodução do real (Ibid., p. 19).

O autor continua detalhando a linguagem do cinema explicando sobre as escalas dos planos, que são inúmeras:

[...] mas correspondem em geral ao seguinte: o plano geral (PG) mostra um grande espaço no qual os personagens não podem ser identificados; o plano conjunto (PC) mostra um grupo de personagens, reconhecíveis, num ambiente; o plano médio (PM) enquadra os personagens em pé com uma pequena faixa de espaço acima da cabeça e em baixo dos pés; o plano

americano (PA) corta os personagens na altura da cintura ou da coxa; o primeiro plano (PP) corta o busto; o primeiríssimo plano (PPP) mostra só o rosto. O plano detalhe mostra uma parte do corpo que não a cara ou um objeto (Ibid., p. 19).

Essa sequência de planos e os cortes que são feitos nos planos produzem uma linguagem, faz com que o cinema gere uma forma temporal que lhe é específica: “(...) um segundo de filme compõe-se de 24 quadros, e os montadores dizem que, em certos casos, um quadro, um simples quadro (quer dizer a vigésima quarta parte de um segundo), pode mudar o ritmo de uma cena e quase alterar a história que ela conta” (CARRIÈRE, 2015, p. 88). As formas de experiências que são provocadas pelo cinema é fruto de uma produção fílmica gerada mediante planos, quadros e cortes que produzem toda uma linguagem e um tempo próprio. Carrière não deixa de focar essa questão, afirmando que, ao analisarmos a questão do tempo produzido pelo cinema. No seu entendimento:

[Estamos] no reino do invisível, do improvável – do que ilude os olhos, do que existe, mas não pode ser visto. Aqui o cinema se comporta como um prestidigitador profissional, como um mágico que utiliza seu equipamento para nos mostrar o que ele deseja que vejamos e nada mais, cujo os movimentos se tornam mais lentos apenas quando isto é conveniente e cujas bens treinadas mãos se movem mais rápido que a visão (Ibid., p. 88).

Essa mágica enfatizada por Carrière é provocada pela experiencição que produz o cinema. No entanto, as emoções que o cinema provoca em seus espectadores são singulares, provêm de uma relação entre o eu, o meio e o outro. Os sentidos produzidos nessa relação são múltiplos, por mais que o diretor de um filme (e o roteirista) faça uso de planos em sequência, de cortes, que selecione e, assim, monte uma linguagem própria do cinema, um tempo só seu, a singularidade do ser dará sempre um novo olhar para toda aquela realidade mágica, que nos transporta para outro mundo por algumas horas, talvez porque “(...) nossa imaginação individual deriva de outra imaginação, mais vasta e mais antiga do que nós mesmos. Somos apenas uma gota no oceano” (Ibid., p. 33).

No que diz respeito ao ensino de história, a obra fílmica (especificamente os filmes de conteúdo histórico) pode ser utilizada como um recurso de extrema importância. É preciso entender que toda obra fílmica pode ser compreendida como um campo de experiência que trata determinado tema. Essa experiência é vivenciada de forma estética, embora nos afete como se fosse uma realidade:

choramos, nos emocionamos, sentimos temor, alegria, etc. A obra precisa de uma reflexão. Ela provoca em nós a fortiori, essa reflexão a conta-gotas.

Ao nos confrontar com a obra fílmica como um recurso didático, por exemplo, é importante ter ciência de que “articular o conteúdo histórico com as fontes e referências básicas para sua elaboração é um processo inevitável na produção de uma obra fílmica, que trata da história em sua temática, por isso as possibilidades e limites da objetividade da interpretação histórica são questionadas” (SOUZA, 2013, p. 209).

O cinema, neste sentido, pode ser entendido como um recurso para o ensino de história. Na obra fílmica o conteúdo histórico adquire uma espécie de vivacidade. É o potencial da arte que transforma o objeto (em nosso caso, um tema histórico) em algo importante na dimensão da imaginação. Aqui, na perspectiva do (a) aluno (a), a “verdade histórica” é entendida a partir da narratividade artística, rompendo com o pretense realismo do cotidiano, bem como a racionalidade do campo histórico. Aqui, algumas interrogações merecem ser expostas: O conteúdo histórico ensinado aos alunos influencia a forma como eles experienciam o filme? Como os (as) alunos (as), através das obras fílmicas, modificarão sua visão sobre a vida cotidiana?

O cinema pode funcionar não como “forma de fuga” da realidade, mas como reinserção crítica diante dessa mesma realidade. Com auxílio da história figurada na arte, a didática (da história) pode superar o tradicionalismo das aulas de história, no qual o lócus que corresponde à arte está, nas palavras de Rüsen, na concepção da formação histórica, na existência de uma “formação compensatória” onde essa formação seria acrítica:

[...] de fora da produção científica do saber ou contra ela, deixa-a ao sabor de suas próprias regras, separa a racionalidade intrínseca ao saber científico as carências de orientação voltadas ao todo, à relação à vida e à subjetividade, enfim, satisfaz essas carências com meios não-científicos. Nesse caso, é a arte a mais utilizada, comprometendo irreversivelmente a dimensão cognitiva da compreensão humana do mundo e a auto interpretação dos homens (RÜSEN, 2010c, p. 96).

Essa auto-interpretação que o ser humano faz é uma busca de sentidos. Somos seres de linguagem que significamos e buscamos sentidos em tudo ao nosso redor, essa busca de sentidos faz com que denotemos significados aos objetos e, conseqüentemente, ofertemos sentidos a eles. O cinema, nesse parecer de auto-

interpretação, é posto como um emprego criativo da realidade ao trabalhar com imagens que estão inseridas no cotidiano.

Diferentemente da fotografia, que é estática, o cinema confere movimentação para essa fotografia, desperta emoções diversas a quem vê, levando-o a diversos lugares. O conceito de ação é fundamental para entender os variados sentimentos provenientes de uma imagem em ação, essa ação é relacional a atenção dada por quem assiste:

Devemos acompanhar as cenas que vemos com a cabeça cheia de ideias. Elas devem ter significado, receber subsídios da imaginação, despertar vestígios de experiências anteriores, mobilizar sentimentos e emoções, ativar a sugestibilidade, gerar ideias e pensamentos, aliar-se mentalmente à continuidade da trama e conduzir permanentemente a atenção para um elemento importante e essencial – a ação (XAVIER, 1983, p. 27).

Essas “cabeças cheias de ideias” pontuadas por Xavier conduz o espectador a sempre pensar além da cena que lhe é apresentada, por exemplo: “a visão direta de uma parte sugere a presença do todo [...] o primeiro plano de um rosto [...] implica na admissão da presença virtual do corpo” (XAVIER, 1947b, p. 20), é o espaço fora da tela:

“(...) o movimento efetivo dos elementos visíveis será responsável por uma nova forma de presença do espaço ‘fora da tela’. A imagem estende-se por um determinado intervalo de tempo e algo pode mover-se de dentro para fora do campo de visão ou vice-versa. Esta é uma possibilidade específica da imagem cinematográfica, graças a sua duração” (Idem).

Esse “fora da tela” pontuado por Xavier é também o campo do sentido, seria a percepção de dois mundos paralelos, o primeiro está no campo da visão, ou seja, aquilo que é focado pela câmera, e aquilo que está fora do campo da visão, que inconscientemente tendemos a imaginar, a significar, a fazer uma relação de sentidos com o nosso consciente, é pensar “um universo que existe em si e por si” (XAVIER, 1947b, p. 22), uma janela cinematográfica que nos conduz a lugares e sentimentos. “Hollywood inventou uma arte que não observa o princípio da composição contida em si mesma e que, não apenas elimina a distância entre o espectador e a obra de arte, mas deliberadamente cria a ilusão, no espectador, de que ele está no interior da ação reproduzida no espaço ficcional do filme” (BALAZ Apud XAVIER, 1983b, p. 22).

Essa imaginação leva o indivíduo que assiste a um filme que geograficamente se passa na Alemanha e historiograficamente no contexto de práticas totalitárias Nazistas como o filme *A menina que roubava livros*, por exemplo, a eliminar esse distanciamento, adentrando-se em tal cosmo criado pelo universo cinematográfico. O cinema é, nesse ponto, “uma instituição humana e social”, repleta de imaginação, de sentimentos conscientes e inconsciente do ser humano. No âmbito cinematográfico nosso olhar é direcionado devido a sequência das imagens, no entanto, assistimos sempre denotando sentidos.

O filme é uma obra de arte: “(...) o realismo não estará na precisão e veracidade dos mínimos detalhes da representação; a arte será realista mais pelo significado produzido do que pela naturalidade de seus meios” (XAVIER, 1947b, p. 55), o cinema tem o realismo na composição de suas cenas e produz uma infinidade de significados e sentidos. “(...) Além disso, a reorganização espaço-temporal, a realidade especialmente construída no interior do filme, são justamente os elementos discursivos que tornam possível a percepção daquilo que não é imediatamente visível na nossa experiência de mundo” (XAVIER, 1947b, p. 55).

O não visível no espaço de experiência amplia tais espaços, as interpretações e as orientações da *práxis* dos sujeitos. Ligando diretamente a um conteúdo historiográfico como o nazismo e ao filme *A menina que roubava livros*, o filme como uma obra de arte cria pontes na formação de sentidos diversos dentro da especificidade do conteúdo em questão, atado a um “processo de aprendizado e apropriação da experiência histórica” (RÜSEN, 2010c, p.110), esse processo está ligado a constante formação da consciência histórica:

Essa realidade atravessa a distinção entre facticidade e ficcionalidade no processo de memória da consciência histórica. O limite das possibilidades estéticas da apresentação histórica está no ponto em que a imaginação simbólica da interpretação do mundo, da autocompreensão e da autoconcepção desloque dessa realidade e introduza uma dimensão utópica do tempo na determinação do sentido do agir e o transforme em simulação. Naturalmente, esse limite separa, do potencial estético da constituição histórica de sentido, todos os campos da constituição estética de sentido, na medida em que estes se subtraíam à pressão experiencial dos processos temporais reais, liberando a imaginação (Ibid., 2010c, p. 34).

O cinema reorganiza os espaços temporais liberando a imaginação, recriando espaços: “(...), a realidade especialmente construída no interior do filme, são justamente os elementos discursivos que tornam possível a percepção daquilo que não é imediatamente visível na nossa experiência direta do mundo” (XAVIER,



1947b, p. 55), ou seja, o nexos que faz a ligação entre *práxis* e a ciência da história. Xavier indica alguns passos nesse ambiente fictício real:

(1) existe uma realidade objetiva independente da nossa consciência e de nossas ideias artísticas; (2) arte e forma não se encontram a priori, como daqueles inerentes à realidade, mas são métodos humanos de aproximação em direção a ela; (3) diferentes métodos podem revelar diferentes aspectos – o cinema vem conquistar novos terrenos na abordagem dos aspectos visíveis da realidade; (4) o que todos os métodos tem em comum é o fato de serem sempre uma visão humana da realidade, ou seja, uma representação em perspectiva mediada por uma subjetividade (Ibid., p. 55, 56).

Uma construção humana repleta de subjetividade, de ação que “[...] tudo o que entra no foco da atenção se destaca e irradia significado no desenrolar dos acontecimentos” (XAVIER, 1983a, p. 28), a atenção demandada a algo, leva-nos a significar, dar sentido aquilo que está sendo objeto do foco, “(...) na vida, distinguimos entre atenção voluntária e atenção involuntária. A atenção é voluntária quando nos acercamos das impressões com uma ideia preconcebida de onde queremos colocar foco. A observação do objeto fica então impregnada de interesse pessoal, de ideias próprias” (Idem).

No nexos entre nazismo e regime militar brasileiro evidenciam-se formas de regimes políticos opressivos, um de caráter totalitário que tem a presença de um líder e outro de caráter militar que segue uma estrutura hierárquica. Nessas formas políticas, os indivíduos estão sob um regime de vigilância na qual a repressão está sancionada. Na experiência fílmica, sente-se a importância da liberdade civil, bem como a responsabilidade dos cidadãos na preservação de uma ordem social com respeito pela dignidade humana.

A atenção voluntária pode ser instigada a partir de possíveis associações, direcionando, assim, o olhar do espectador a buscar semelhanças entre tais sistemas políticos. De acordo com Xavier, “(...) a atenção voluntária controla toda a nossa atividade. Cientes de antemão do objetivo que queremos atingir, subordinamos tudo o que encontramos à sua energia seletiva. Nessa busca, só aceitamos o que vem de fora na medida em que contribui para nos dar o que estamos procurando” (Ibid., p. 28). Xavier, em relação à questão da atenção cinematográfica, dispõe sobre a atenção involuntária:

O foco da atenção é dado pelas coisas que percebemos. Tudo o que é barulhento, brilhante e insólito atrai a atenção involuntária. Automaticamente, a mente se volta pra para o local da explosão, lemos os anúncios luminosos que piscam. Sem dúvida, o poder de motivação das

percepções impostas à atenção involuntária pode advir das nossas próprias reações. Tudo o que mexe com os instintos naturais, tudo o que provoca esperança, medo, entusiasmos, ou qualquer outra emoção forte assume o controle da atenção (Idem).

A vida, segundo Xavier, “(...) é uma grande conciliação entre as aspirações da atenção voluntária e os objetivos impostos à atenção involuntária pelo mundo exterior”, nesse processo relacional e assimilatório emerge os sentidos criados pelos seres humanos em sua *práxis*, “no cinema, a imaginação se projeta na tela”, o tempo é facilmente alusivo:

(...) o cinema pode fazer a ponte para o futuro ou para o passado, inserindo entre um minuto e o próximo um dia daí a vinte anos. Em resumo, o cinema pode agir de forma análoga à imaginação: ele possui mobilidade das ideias, que não estão subordinadas às exigências concretas dos acontecimentos externos, mas às leis psicológicas da associação de ideias. Dentro da mente, o passado e o futuro se entrelaçam com o presente (Ibid., p. 38).

Esse terreno explorado pela imaginação e sentidos nos leva a dar outra acepção a *práxis*, as janelas cinematográficas abrem possibilidades diversas, “a tela pode refletir não apenas o produto das nossas lembranças ou da nossa imaginação, mas a própria mente dos personagens” (Idem), esse refletir da tela faz a ligação entre o espectador e o personagem através de lembranças que o espectador tem que, em contato com a arte fílmica, desperta emoções diversas.

Esse elo entre lembranças, própria do espectador, e personagem é controlada por um jogo de associação entre o externo (as cenas filmadas) e o interno (as lembranças do espectador, sua imaginação), esse conjunto de associações desperta emoções, “no cinema, mais do que no teatro, os personagens são, antes de tudo, sujeitos de experiências emocionais, a alegria e a dor, a esperança e o medo, o amor e o ódio, a gratidão e a inveja, a solidariedade e a malícia, conferem ao filme significado e valor” (Ibid., p. 46). As emoções despertadas em quem assiste são diversas e, às vezes, podem divergir com a do personagem. Segundo Xavier:

Neste caso, porém, cumpre distinguir entre dois grupos diferentes, de um lado, as emoções que nos comunicam os sentimentos das pessoas dentro do filme, do outro, as emoções que as cenas do filme suscitam dentro de nós e que podem ser inteiramente diversas, talvez exatamente opostas às emoções expressas pelos personagens (Ibid., p. 51).

As emoções provocadas pelo filme geram uma identificação, ligando o espectador com o filme. A câmera nos leva para o universo cinematográfico devido à sua tomada de posição, os ângulos, os planos, a sequência das cenas, o enquadramento, o *close-up* que foca nas expressões faciais: “(...) vemos tudo como se fosse do interior, e estamos rodeados pelos personagens. Estes não precisam nos contar o que sentem, uma vez que nós vemos o que eles veem e da forma em que veem” (Ibid., p. 85). Esse levar da câmera nos liga a lembranças que nos são próprias, que, conseqüentemente, despertam sentimentos diversos.

A imaginação conduz o espectador a reconstruir cenas, a sentir as emoções dos personagens e a ir além do que é proposto pelo filme: a obra potencializa sentimentos e desperta outros. A linguagem cinematográfica constrói espaços de imaginação, ressignifica o tempo e nos faz transitar entre passado, presente e futuro. Torna-se flexível, basta seguir o olhar do personagem proposto pela tomada de posição da câmera. A arte cinematográfica amplia o olhar mediante uma cena, faz a junção, entre fotografia, som e ação.

### **3.3 Cinema e seu potencial de experiência:**

#### ***A menina que roubava livros e O ano em que meus pais saíram de férias***

O filme *A menina que roubava livros* é baseado no livro homônimo do escritor Markus Zusak. A adaptação do livro tem como diretor Brian Percival, roteiristas Markus Zusak e Michael Petroni, fotografia de Florian Balhaus, seu gênero é o drama. O filme, assim como o livro, tem como narrador da história a morte, que narra a vida de Liesel Meminger interpretada pela atriz Sophie Nélisse, uma jovem adolescente que vive com os pais adotivos durante a Segunda Guerra Mundial na Alemanha nazista.

O filme em sua construção cinematográfica foca especificamente na propaganda nazista e na sua doutrinação. Isso é notório no decorrer de todo o filme, nas tomadas de posição da câmera que sempre focam os símbolos nazistas em todos os lugares: na rua paraíso, na escola, em momentos coletivos como a queima dos livros e o discurso inflamado dos militantes do partido nazista. A propaganda

totalitária e sua doutrinação faz parte do estado de coisas que se instalam em países que adotam esse regime. Segundo Arendt:

(...) nos países totalitários, a propaganda e o terror parecem ser duas faces da mesma moeda. Isso, porém, só é verdade em parte. Quando o totalitarismo detém o controle absoluto, substitui a propaganda pela doutrinação e emprega a violência não para assustar o povo (o que só é feito nos estágios iniciais, quando ainda existe oposição política), mas para dar realidade às suas doutrinas ideológicas e às duas mentiras utilitárias (ARENDR, 2012, p. 474).

Nas cenas iniciais do filme, presencia-se a voz vigente do narrador que durante todo filme se fará presente: a morte. Entre nuvens brancas que leva tanto a brancura da neve quanto a fumaça branca que sai do trem, a voz suave e firme do narrado nos leva ao encontro da personagem principal, Liesel. O trem que está repleto de pessoas com semblantes preocupados e mórbidos. A câmera faz um deslizar de imagens em planos médios até chegar na personagem centro da narrativa da morte, Liesel, que aparece de ombros caídos, próximo a sua mãe e irmão, num cenário gélido de inverno a cor sempre voltada para o tom cinza e pálido encontrando-se perfeitamente com a brancura das nuvens, da neve e da fumaça do trem.

O filme conta a história de Liesel, filha de comunistas que é encaminhada para uma família alemã, que vive no subúrbio de Munique, numa rua curiosamente chamada de Paraíso. A narrativa fílmica incursiona no cotidiano de tristezas e felicidades de uma menina de 12 anos que se vê sem os pais devido a um regime totalitário que persegue seus opositores.

Os planos conjuntos que mostram as bandeiras nazista tanto nas residências da rua Paraíso, como na escola. Observamos a presença constante de soldados, a vigilância dos vizinhos, a rigidez nos semblantes das pessoas, tudo muito bem focado e detalhado para levar ao espectador um clima de um ambiente de perseguição e medo.

Figuras 1 e 2. Cenas do filme A menina que roubava livros



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=N7bUcDXDZMo&t=6977s>

O cinema faz com que concebemos através da perspectiva dos personagens. O encontro de Liesel e seus pais adotivos é um exemplo disso, através dos “olhos” de Liesel, a imagem da mulher que traz a menina está desfocada do campo de visão da garota; na segunda imagem, em primeiro plano, está Liesel no canto do banco do carro com um semblante acuado e inseguro. Esse olhar com os olhos do intérprete é um artifício exclusivo do cinema que busca em sua construção levar a quem assiste uma similaridade, uma ligação afetiva com o espectador.

O cenário de rigidez, de constante presença do Führer é marcado desde a solidez nos rostos das pessoas, a imagens de Hitler em locais públicos como escolas, as bandeiras expostas nas casas. Essa construção de um cenário frio pode levar o espectador a sentimentos diversos, tais como angústia, medo e tristeza. Os grupos de pessoas que eram perseguidos pelo nazismo aparecem de forma sutil no filme, nada dito claramente, porém, exposto em planos sequenciais que mostram abertamente as quais grupos o nazismo combatia.

O aparecimento de Max na vida da personagem principal conduz a um dos grupos perseguidos pelos nazistas. Ele, que era judeu, teve que fugir de sua casa após soldados nazistas a invadirem. Essa perseguição a um grupo específico pelo regime não é verbalizada, mas mostrada numa sequência de planos, na qual inicia-se com uma imagem de Liesel em primeiro plano em sua escola cantando o hino de seu país.

O nacionalismo é uma das características de países que adotam práticas totalitárias. Na sequência, a imagem amplia-se para um plano conjunto e, em seguida, um plano geral, no qual expõe crianças uniformizadas, enfileiradas com a bandeira nazista ao fundo, disciplina também é algo bem marcante em tais regimes. Ao som das crianças cantando ocorre a mudança de cenário, vidraças sendo

quebradas, pessoas sendo perseguidas e Max fugindo dos soldados sorrateiramente.

O segmento de imagens nos faz entender que existe uma perseguição a algumas pessoas, que aquelas crianças uniformizadas e aparentemente felizes não fazem parte do mesmo grupo de pessoas que estão sendo expulsas dos locais em que as vidraças estão sendo quebradas.

Os negros que compunham parte da parcela da população alemã, que era inferiorizada pelo regime nazista, aparecem no filme na sequência de imagens na qual Rudy, um garoto alemão apaixonado por atletismo, fã de um corredor norte-americano (o mais rápido do mundo na época), porém, negro. Rudy resolve pintar-se de preto para parecer com seu ídolo; no entanto, é pego por um senhor (no instante em que se travestia do atlético negro campeão) na pista de atletismo da escola. É, então, duramente repreendido e entregue aos cuidados de seu pai. Nessa sequência fílmica, nada se fala sobre perseguir os negros; no entanto, a forma com a qual foi montada a sequência fílmica, com a proibição de se pintar de preto e de querer ser negro, deixa subentendido que os negros não eram bem-vindos em tal local, esse lugar do subentendido é o lugar da imaginação, aguçada no espectador.

O filme aguça a imaginação e induz a associações, conduz o espectador a estar em um lugar sempre vigiado, com muita disciplina. Sente-se a tristeza e angustia da espera do retorno da mãe que nunca volta e o adaptar-se a uma nova família. O medo de Max, um judeu, de ser encontrado pelos nazistas, o não entendimento de Rudy a ser repreendido por ser fã de um corredor negro, personagens que entram na vida de Liesel, levando o espectador a sentir suas aflições. Isso deve-se à linguagem cinematográfica que seleciona, enquadra, ilumina um cenário ou o deixa escurecido, a uma construção que atrai o foco do espectador e cria pontes entre o filme e experiências temporais do indivíduo histórico, onde, ao mesmo tempo em que marca um distanciamento geográfico, promove uma reflexão.

Uma dimensão importante destacada pela obra é o regime repressivo sobre o saber. Liesel é uma menina que se interessa por livros, sua curiosidade implica na busca de livros. O que o diretor da obra enfatiza é a opressão à liberdade de pensar. Os “livros” para Liesel correspondem ao pensar livre. Ver particularmente a cena da queima de livros, em uma espécie de ritual, na praça pública da cidade demonstra que no nazismo não há liberdade de pensamento.

A censura, particularmente, objetiva em excluir o livre pensamento e o nazismo como regime opressor procura redirecionar as consciências:

(...) o sucesso da propaganda totalitária não se deve tanto à sua demagogia quanto ao conhecimento de que o interesse, como força coletiva, só se faz sentir onde um corpo social estável proporciona a necessária conexão motora entre o indivíduo e o grupo; nenhuma propaganda baseada no mero interesse pode ser eficaz entre as massas, já que sua característica principal é não pertencerem a nenhum corpo social ou político e constituírem, portanto, um verdadeiro caos de interesses individuais (ARENDETT, 2012, p. 481).

A sociedade na perspectiva totalitária é um corpo coeso que segue um líder. Este assume um caráter de protetor, questionamentos não são aceitos, pois vão contra um bem maior, a nação: “(...) os nazistas demonstraram que se pode levar todo um povo à guerra com o lema ‘de outra forma pereceremos’” (Ibid., p. 482). Nesse sentido, pode-se compreender que *Liesel* apresenta-se como uma tentativa de liberdade de consciência sob um regime totalitário. Aqui, o cinema nos auxilia a pensar uma forma de regime político. Através de personagens significativos, a arte resiste ao assalto do poder.

Também no filme *O ano em que meus pais saíram de férias*, um drama produzido no ano de 2006, dirigido por Cao Hamburger, tem-se a narrativa de um jovem de 12 anos, que vivia inicialmente com os pais em Belo Horizonte, no ano de 1970. O contexto político no Brasil é a ditadura militar. O filme relata de forma não tão explícita a perseguição que ocorria às pessoas contrárias ao regime vigente:

[Pois], segundo diversos depoimentos dados por oficiais militares que participaram do golpe, tanto os de orientação moderada quanto os que ficaram conhecidos como “linha dura”, as razões básicas que levaram setores expressivos das Forças Armadas a romper com a legalidade foram o anticomunismo, o combate à corrupção e a defesa da hierarquia, da disciplina e da coesão nas Forças Armadas (MACIEL, 2004, p. 43).

Mauro (o jovem de 12 anos) narra sua própria história, seus pais o deixam na casa de seu avô em São Paulo, que o menino tinha pouco contato. Ao chegar a São Paulo, os pais o deixam na portaria do prédio do avô enfatizando para o garoto que eles estavam saindo de férias. O filme trabalha na perspectiva do garoto; logo, nada fica muito claro. Isso em relação à perseguição que sofrem os pais, a tortura, a falta de liberdade que são características do regime ditatorial.

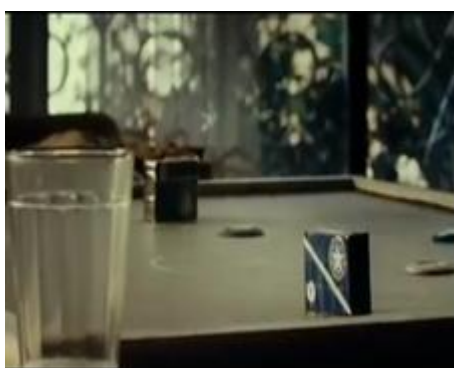
No universo de Mauro, ele não entendia por que seus pais nunca voltavam. Aliás, esta era uma prática recorrente na ditadura militar brasileira: o desaparecimento de pessoas que estavam do lado oposto do sistema ditatorial. O filme utiliza o lugar faltoso dos pais de Mauro para marcar essa característica: a falta.

A Copa do Mundo de 1970 representa a fuga da realidade para o garoto. Sempre à espera dos pais, Mauro não saía de perto do telefone, nas primeiras cenas do filme. Em uma sequência de cortes dos planos, as duas vezes que o garoto telefona para sua casa em Belo Horizonte se entrelaçam o cenário no qual o garoto está e sua casa. na primeira ligação o cenário da casa dele está exatamente da maneira que ele deixou, já na segunda ligação ocorre uma mudança na casa, mostra uma casa revirada, como se alguém estivesse ido na casa a procura de algo.

O garoto, na realidade, não fica com o avô durante todo o filme. O mesmo morre de infarto, assim que ele chega com seus pais. Quem cuida do menino é um vizinho de seu avô, o Schilomo, a adaptação entre o menino e esse senhor com costumes judeus ocorre de maneira conflituosa no início; porém, a afetividade surge entre ambos.

O filme trabalha com planos médios e *close-up* para demonstrar os sentimentos dos personagens frente a situações tensas que o filme apresenta e, também, a sentimentos que os personagens demonstram. Na sequência de imagens, a seguir, compostas por plano médio e *close-up* ilustra a saída de Mauro e seus pais de Belo Horizonte, expondo toda a tensão que circunda o filme.

Figuras 1 e 2. Cenas do filme O ano em que meus pais saíram de férias



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yplwrQIWglw&t=339s>



Figuras 3 e 4. Cenas do filme O ano em que meus pais saíram de férias



3



4

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yplwrQIWglw&t=339s>

As figuras 1 e 2 em planos médios focam um cenário de abandono. Nesse caso (especificando a figura 3) é de tensão, que ocorre quando Mauro e seus pais se deparam com um caminhão do exército em sua frente. Sem muitas falas, o clima de tensão se estabelece nas cenas seguintes, o *close-up* no rosto da mãe de Mauro salientando o clima de medo, ainda em *close-up* o arame farpado, símbolo da ditadura, é focado pela câmera explicitando um cenário de temor que se estabelece (figura 4).

No decorrer de todo o filme, a espera e a falta se estabelecem como uma constante. A falta dos pais de Mauro firma um lugar de ausência e uma interrogativa no decorrer de todo o filme. Esta interrogativa se circunda no não saber explicitamente o que acontecerá com os pais do garoto o lugar ausente é estabelecido, no entanto, os motivos da falta não são notoriamente vislumbrado.

No dia do último jogo da Copa sua mãe retorna sem seu pai. A cena toda em planos médios e *close-up* sem muitos diálogos expõe um reencontro muito afetivo e de muita angustia (com a morte do pai que fica subentendida com o seu não retorno). As características da ditadura brasileira estão presentes no filme, pelas perseguições aos adversários dos militares, por diálogos curtos sobre os comunistas, incluindo os pais de Mauro, muros pichados exigindo o fim do regime, soldados prendendo jornalistas.

Os dois filmes, brevemente analisados, retratam regimes ditatoriais. Um alinhado ao totalitarismo alemão com a presença de um líder (nazismo); outro ligado ao militarismo brasileiro e sua hierarquia militar. No entanto, a perspectiva de ambos os filmes é narrada e exposta pelos olhares de dois jovens, Liesel e Mauro, que são separados de seus pais, ambos comunistas, em consequência de tais modelos

políticos de seus países. Os filmes trabalham com o sentimento da perda, ambos os jovens sentem a ausência de seus pais, uma difícil adaptação com o novo modelo de vida imposto a eles, uma saudade sempre presente em um e outro. A construção da narrativa fílmica feita em planos médios e *close-up* para marcar a presença marcante dos regimes ditadores de cada país.

Nessas duas obras pode-se constatar que os cineastas procuraram mostrar ao espectador a visão de regimes ditatoriais sob a perspectiva da criança. Em nosso exemplo de espaço escolar, tal objetivo assume um efeito positivo, já que trabalhamos com jovens com expectativas, ansiedades, temores, parecidos àqueles dos filmes. São crianças que ainda dependem, afetivamente, de seus pais. O regime repressor dilacera as famílias, atingindo a vida existencial das crianças. Por isso as crianças, personagens dos filmes apresentados, estão em situação de risco.

O cinema apresenta uma linguagem cinematográfica que possibilita seu uso em sala de aula como um objeto de estudo a ser investigado pelos docentes e discentes. As narrativas históricas dos filmes analisados são trabalhadas ligando-se aos conteúdos didáticos de sala de aula. O uso do cinema e o estudo de sua linguagem faz uma possível nexos entre um conteúdo temporalmente localizado no passado e sentimentos contidos no presente (nos telespectadores). O cinema possibilita a construção de novas concepções e sentimentos diversos ante as narrativas históricas. A obra fílmica abre, neste caso, um leque de possibilidades para o ensino de história, sempre levando em consideração a realidade do(a) aluno(a).

#### 4. PRÁTICAS TOTALITÁRIAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

A importância da relação passado/presente na disciplina de história está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também o uso dos objetos que propiciam essa conexão. Especificamente nas séries finais do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), a BNCC pontua essa questão na seguinte relação:

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inelegibilidade aos objetos históricos selecionados. O objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem (BNCC, 2017, p. 395).

A BNCC acentua a importância da apropriação do objeto pelo narrador, afinal, o narrador dá sentido ao objeto historicamente selecionado, e esse sentido dado ao objeto pelo narrador faz a ponte entre o passado vivenciado e o presente experienciado. Dentro do ambiente escolar esses objetos podem ser selecionados por professores e alunos podendo levantar diversos questionamentos e desencadear processos como: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Tais processos estão pontuados na BNCC como parte do cotidiano escolar do ensino de história assim como a relação imbricada entre aluno e professor no processo de ensino e aprendizagem, na qual o saber prévio do aluno sempre deve ser observado.

Dentre os procedimentos básicos do ensino e aprendizagem sobre história presentes na BNCC, especificando a utilização de filmes em sala de aula como um objeto a ser analisado e a ter tais processos desencadeados no uso ao longo do cotidiano escolar, o terceiro procedimento menciona a importância desse recurso em sala de aula “pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias” (2017, p. 414). Nesse sentido, quando utilizamos filmes em sala de aula, é importante deixar claro que a narrativa fílmica é construída por um diretor segundo uma determinada perspectiva.

Os filmes com a temática histórica devem ser utilizados em sala de aula como um objeto a ser identificado, ou seja, perguntas devem ser feitas a partir dele, tais como: o gênero fílmico, o diretor do filme, a narrativa histórica utilizada no filme, os planos e ângulos devem ser também questionados.

O filme também deve ser comparado com outras perspectivas sobre o mesmo tema histórico, comparado com o conteúdo didático a ser trabalhado em sala de aula. Deve ocorrer também a contextualização fílmica, na qual os alunos devem localizar no filme os momentos e lugares específicos dos eventos e os grupos sociais envolvidos, pontuando suas motivações. A interpretação fílmica deve ser realizada, pois, esta é fundamental para a formação crítica do aluno. A interpretação “exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no espaço” (BNCC, 2017, p. 397). Sobre os processos contidos na BNCC, o último é a análise, a qual pode ser compreendida como

Uma habilidade bastante complexa porque pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa. Segundo Hannah Arendt; trata-se de um saber lidar com o mundo, fruto de um processo iniciado ao nascer e que só se completa com a morte. Nesse sentido, ele é impossível de ser concluído e incapaz de produzir resultados finais, exigindo do sujeito uma compreensão estética e, principalmente, ética do objeto em questão (2017, p. 398).

O filme deve ser trabalhado como um objeto a ser investigado, comparado, interpretado e analisado pelos alunos. A obra fílmica inicia-se não como uma reprodução de uma realidade histórica, mas como um gênero artístico que tem em sua narrativa um conteúdo histórico, e que deve ser devidamente problematizado pelo professor. Pensando em dois temas específicos que podem ser trabalhados (segundo uma obra fílmica) tem-se o nazismo e a ditadura militar no Brasil, ambos possuem uma produção cinematográfica significativa e, no caso do nazismo em específico, produções mercadologicamente populares.

Se pesquisarmos no dicionário *online* de português<sup>1</sup> o significado de totalitarismo encontraremos as seguintes respostas: substantivo masculino (Política).

---

<sup>1</sup> Disponível em: (<https://www.dicio.com.br/totalitarismo/>). Acesso em: 12 set. 2016. – atualizar essa data, utilizei a mesma que você utilizou em uma referência bibliográfica. Não é recomendado utilizar o endereço do site no meio do texto.

Tipo de governo não democrático cujo controle é unicamente exercido pelos dirigentes, que retêm os direitos das pessoas em proveito da razão de Estado; regime totalitário. Regime de governo no qual só um partido político é permitido, chefiado por um líder absoluto, que se mantém no poder usando de força e violência. No dicionário de conceitos históricos o termo é ligado ao fascismo, que é definido da seguinte maneira:

Dá-se o nome de fascismo, ou nazi-fascismo, ao fenômeno histórico específico ocorrido no mundo europeu entre 1922 e 1945, o chamado período entre guerras caracterizado pela ascensão de regimes políticos totalitários que se opuseram, ao mesmo tempo, às democracias liberais e cuja repercussão atingiu numerosas nações que adotaram regimes semelhantes (SILVA e SILVA, 2006, p. 141).

No cotidiano escolar esse tema é trabalhado no nono ano do ensino fundamental, no qual está alinhado ao objetivo do ensino fundamental que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, possui os seguintes objetivos:

- \* compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeito ao outro e exigindo para si o mesmo respeito.
- \* posicionar-se de maneira crítica responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (PCNs, 1998, p. 5).

Especificamente no ensino de história, os objetivos gerais da disciplina – tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais – são enunciados:

- \* Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos.
- \* Compreender que histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas.
- \* Questionar sua realidade, identificando problemas e suas possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação (PCNs, 1998, p. 44).

Tal tema, que compõe os objetivos tanto do ensino fundamental como do ensino de história, definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no ambiente da sala de aula deve ser problematizado. Mas como podemos definir totalitarismo, afinal? Claude Lefort (2011, p. 92, 93) define totalitarismo da seguinte forma:

Se o lugar de poder aparece, não mais como simbolicamente, mas como realmente vazio, então os que exercem não são mais percebidos senão como indivíduos quaisquer, como compondo uma facção a serviço de interesses privados e, simultaneamente, a legitimidade sucumbe em toda a extensão do social; a privatização dos agrupamentos, dos indivíduos, de

cada setor de atividade aumenta: cada um quer fazer prevalecer seu interesse individual ou corporativo. No limite não há mais sociedade civil.

Nessa perspectiva, o totalitarismo é entendido como um sistema baseado em uma sociedade que não admite divisões, parcelamentos; uma sociedade que se identifica com uma hegemonia social onde o diferente é visto como um inimigo dentro do seio da pátria a ser combatido. Mas o que diferenciaria o totalitarismo de um sistema absolutista, por exemplo? A questão do absolutismo está centrada na figura de um monarca que incorpora o formato do Estado para si, a exemplo do rei Luís XIV, da França, que afirma: “o Estado sou eu”. No entanto, quando nos referimos às práticas totalitárias temos outra questão: “a sociedade sou eu”. As questões totalitárias estão no âmbito do social, a pessoa ou o grupo que administra não representa o Estado isolado da sociedade, ele representa a própria sociedade, suas vontades, um bem em comum está em nome de algo maior, e ir contra isso é trair a própria pátria. A exemplo do caso soviético, Claude Lefort comenta:

Nas últimas linhas de sua obra sobre Stalin que a morte não lhe permitiu acabar, Trotski ousou escrever: “L'État c'est moi!” [...] Luís XIV se identificava apenas com o Estado. Os papas de Roma se identificavam ao mesmo tempo com o Estado e com a Igreja, mas somente durante as épocas do poder temporal. O Estado totalitário vai muito além do césaro-papismo, pois abarca a economia inteira de um país. Diferentemente do Rei-Sol Stalin pode dizer a justo título: “L'État c'est moi!” (A sociedade sou eu) (LEFORT, 2011, p. 89).

A personificação de uma sociedade e não mais de um Estado. Agora se abarca a sociedade como um todo e não é admitida a pluralidade:

A nova sociedade está encarregada de tornar impossível a formação de classes ou de agrupamentos cujos interesses seriam antagônicos. Entretanto, a afirmação da totalidade requer não menos imperatividade à denegação da diferença das normas em função das quais se define cada modo de atividade e cada instituição onde se exerce. [...] No limite, o trabalho do engenheiro, do funcionário, do pedagogo, do jurista, do médico, escapa a sua responsabilidade e se vê submetido à autoridade política. Enfim, é a noção mesma de uma heterogeneidade social que é recusada, a noção de uma variedade de modos de vida, de comportamento, de crença, de opinião. [...] E ali onde é assinalado o elemento mais secreto, mais espontâneo, mais inapreensível da vida social, nos costumes, gostos, ideias, o projeto de dominação, de normalização, de uniformização vai o mais longe possível (LEFORT, 2011, p. 97 – 98).

A sociedade idealizada pelos regimes totalitários toma significado no poder e na totalidade de comportamentos, ela, enquanto *corpo uno*, se basta, ou seja, “uma sociedade que se basta a se mesma” (LEFORT, 2011, p. 98). O totalitarismo, dessa forma, não tolera divisões, modos de vida diversos, tudo deve ser homogeneizado:

“o processo de identificação entre o poder e a sociedade, o processo de homogeneização do espaço social, o processo de fechamento da sociedade e do poder encadeia-se para constituir o sistema totalitário” (Idem). No entanto, essa suposta ordem natural da sociedade não suporta divisões, diferenças; logo, cabe ao Estado garantir que tal ordem natural homogênea seja mantida.

Um regime totalitário se instala em uma sociedade com o apoio das massas: “[...], os regimes totalitários enquanto no poder, e os líderes totalitários, enquanto vivos, sempre comandam e baseiam-se no apoio das massas” (ARENDDT, 2012, p. 435). Governos a exemplos de Hitler e Stalin tiveram o apoio popular, chegaram ao poder com o apoio do povo. Tais regimes que têm como objetivo principal uma unidade que exclui a diversidade. Assim sendo, entender de que forma tais regimes conseguiram se instalar em diversos países, de maneiras diversas, tendo o apoio do povo, vai ao encontro com os objetivos tanto do ensino médio, como do ensino de história proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Pontuando o tema selecionado para pesquisa, as habilidades a serem desenvolvidas previstas na BNCC sobre o tema totalitarismo consistem em: “descrever e contextualizar os processos do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas do extermínio (como o holocausto)” (2017, p. 427). Sobre o conteúdo da ditadura militar, a habilidade a ser desenvolvida se resume em: “identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos” (2017, p. 429). É nessa perspectiva de descrição e contextualização, identificação e compreensão que se sugere uma aula partindo, primeiramente, do filme para o conteúdo didático de sala de aula.

#### **4.1 Passos do propositivo**

Esta pesquisa utilizou como campo de análise o ambiente da sala de aula e sua diversidade de sujeitos, tendo como objeto de pesquisa as observações dos(as) alunos(as) sobre o ensino de história, especificamente os contextos históricos. A pesquisa tem como foco um conteúdo base do ensino fundamental, mais precisamente do nono ano: práticas totalitárias do século XX. O tema foi escolhido a partir do extremo interesse dos discentes sobre o mesmo, este interesse foi

observado através de conversas esporádicas com os alunos, nas quais surgiram em diversos momentos questionamentos sobre o tema nazismo, indicações de filmes sobre este tema dado pelos alunos, advindo dessas conversas notou-se que estes (alunos) fazem a relação das práticas totalitárias a um continente específico, a um país específico, Hitler e a Alemanha.

Toda a pesquisa, exceto nos dias de exibição dos filmes, foi realizada no tempo de uma aula, ou seja, cinquenta minutos, sendo esta realizada em sala de aula. Devido ser uma aula propositiva, pensou-se na exposição partindo de um estudo prévio (fílmico) no período estipulado de cinquenta minutos.

Da seleção dos sujeitos para pesquisa, por se tratar de um ambiente de escola particular, foram feitos a partir do interesse individual dos alunos pelo tema, sem necessariamente abarcar uma turma fechada e usar o período de aula para executar a pesquisa. Logo, essa última ocorreu no contraturno, ou seja, os alunos do período matutino foram para a escola no período vespertino, especificamente para as aulas da pesquisa.

Dos alunos que iniciaram a pesquisa, cerca de doze sujeitos, somente quatro concluíram integralmente as etapas da pesquisa. O desligamento dos oito alunos da pesquisa ocorreu por motivos diversos, que vão desde choque de horário com outras atividades (que estes já possuíam), até o possível desinteresse pelo tema. Logo, os trabalhos analisados são dos quatro indivíduos que fizeram todas as etapas.

Partindo de algumas indagações em relação ao totalitarismo, nota-se que os alunos não observam que são práticas totalitárias que se repetem em outros continentes seguindo as particularidades de cada país. Os dois filmes trabalhados na pesquisa passam-se em espaços geográficos diferentes e possuem temporalidade diversa. No primeiro: A menina que roubava livros é ambientado na Alemanha nazista, o segundo: O ano em que meus pais saíram de férias, se passa no Brasil da década de 1970, regime militar.

O propositivo foi executado da seguinte forma:

Tabela 1. Proposta de atividade trabalhada com os estudantes



1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA	4ª ETAPA	5ª ETAPA	6ª ETAPA
Elaboração de um texto, para avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre os temas.	X	X	X	X	X
X	Aplicação de um questionário sobre cinema	X	X	X	X
X	X	Aula sobre a linguagem cinematográfica	X	X	X
X	X	X	Reaplicação do questionário sobre cinema	X	X
X	X	X	X	Exibição dos filmes	X
X	X	X	X	X	Debate com os alunos sobre os filmes. Produção textual.

Fonte: elaboração própria, a partir do planejamento da pesquisa

Na primeira etapa foi pedido para os alunos a produção de um texto sobre o tema “práticas totalitárias”. Não foram pedidas associações a nenhum regime específico; foi algo amplo, sem delimitações de linhas ou padronização textual. Observei, ao pedir isso aos alunos, uma dificuldade com o que escrever e, principalmente, com a extensão do texto e o padrão textual (que não foi exigido). No mesmo encontro foi solicitado aos mesmos um segundo texto no qual se pedia que

estes relatassem, caso notassem a relação das práticas totalitárias com as ditaduras ocorridas na América.

Ambos os textos produzidos pelos(as) alunos(as) deixam notórias as práticas totalitárias localizadas na Europa, especificamente, na Alemanha. Nenhuma associação foi realizada entre totalitarismo e ditadura militar brasileira; no entanto, conseguiram definir de maneira clara o totalitarismo: “em minha concepção o regime totalitário é uma ideologia onde as pessoas (não por sua vontade) são obrigadas a seguir ideias, costumes e crenças de outra pessoa nesse caso outra pessoa seria um líder unifocal” (Aluno/a B). Quando solicitado para este(a) aluno(a) que especificasse possíveis pontos em comum entre totalitarismo e ditadura militar brasileira o(a) mesmo(a) não conseguiu desenvolver um texto com tais similaridades. Essa dificuldade foi encontrada por todos (as) os (as) alunos (as).

Na segunda etapa encontro foi aplicado um questionário com perguntas específicas à questão do cinema (apêndice 1). Nesse questionário pode-se observar nas respostas dos(as) alunos(as) a maneira com a qual eles(as) concebem os filmes. De forma geral, os (as) alunos (as) veem o cinema como uma reprodução da realidade ou como escreve o (a) aluno (a) “A”: “retrata o que acontece nos dias atuais”.

Quando perguntado a este (a) mesmo (a) aluno (a) “A” como ele (a) compreende os filmes temáticos, com narrativas históricas, ele (a) respondeu: “eu compreendo os filmes temáticos de uma forma que mostra o que aconteceu no passado”. O processo de interpretação, que é realizado pela consciência histórica, que conecta passado, presente e futuro, quando observado por temas específicos de sala de aula, nota-se nos (as) alunos (as) uma separação da temporalidade. As conexões de sentidos que são construídas pela narrativa histórica, que demanda lembranças, interpretação e compreensão, no geral, não são realizadas pelos (as) alunos (as). Os temas são trabalhados de forma tradicional, ambiente sala de aula, quadro e pincel ou quando parte-se do conteúdo para o filme, os sentidos, a ligação entre os processos históricos não são feitos pelos discentes.

Na terceira etapa foi ministrada uma aula (apêndice 2) sobre os planos e cortes feitos pelos cineastas, formando, dessa forma, uma linguagem específica do cinema. Objetiva-se, assim, a ideia da intenção para cada imagem produzida, para cada plano e corte feito na fotografia da obra. Por trabalhar o filme como uma fonte era necessário problematizá-lo, mostrar de forma simples, porém didática, como o

filme é realizado e, principalmente, que existe uma intencionalidade autoral nas obras fílmicas. O filme histórico não é uma reprodução de uma simples realidade; há nele um conjunto de cortes e montagens, compondo, com isso, uma espécie de discurso estético.

Na quarta etapa foi reaplicado o questionário sobre cinema. As respostas encontradas nesse segundo ciclo de perguntas podem demonstrar uma possível mudança de perspectiva para com o filme. Na primeira pergunta: o que é cinema para você, o (a) aluno (a) “D” responde que “é um conjunto que envolve a história do filme, os colaboradores como diretor, cineasta, roteirista figurinista e os atores e atrizes que interpretarão os papéis. E tudo isso tem um objetivo que vai além do entretenimento”. Nessa resposta encontram-se inclusas os agentes culturais que produzem o filme, como roteiristas, diretores etc. Quando perguntado (a) novamente se o cinema retrata a realidade, a resposta do (a) aluno (a) “D” é: “Na maioria das vezes não, por isso depende muito da mensagem que quer transmitir (...)”. Nota-se que o estudo, ainda que prévio, de uma linguagem cinematográfica antes da exibição do filme leva o (a) aluno (a) a questionar uma possível intencionalidade fílmica e vê-lo não como um retrato da realidade (como ocorreu na etapa inicial do propositivo).

Na quinta etapa foram exibidos os filmes, iniciando por *A menina que roubava livros*. Nesse encontro nos concentramos apenas na exibição dos filmes. Posteriormente, foi exibido o segundo filme, *O ano em que meus pais saíram de férias*, tendo como objetivo geral investigar as representações dos (as) alunos (as) em relação ao ensino de história e as potencialidades da arte fílmica na criação da consciência histórica.

Buscou-se identificar as percepções dos (as) alunos (as), a forma como estes (as) se relacionam com o passado, construindo, assim, mecanismos didáticos para que eles (as) concebam a história não como um simples conhecimento do passado, mas como um espaço de pensar crítico, na qual se analisa as experiências humanas em um processo contingente, problematizando nos (as) alunos (as) os seus lugares como sujeitos de conhecimentos. Tivemos a preocupação em construir uma proposta metodológica para que o (a) aluno (a) possa conceber-se como sujeito histórico; tais filmes foram escolhidos mediante suas proximidades diante da temática proposta: as práticas totalitárias.

Tais filmes têm como personagens principais crianças separadas de seus pais devido a um regime de práticas repressivas instaladas em seus respectivos países. Ambos os personagens, cada um em seu espaço geográfico e tempo, criam mecanismos para sublimar a situação de fragilidade e instabilidade na qual se encontram.

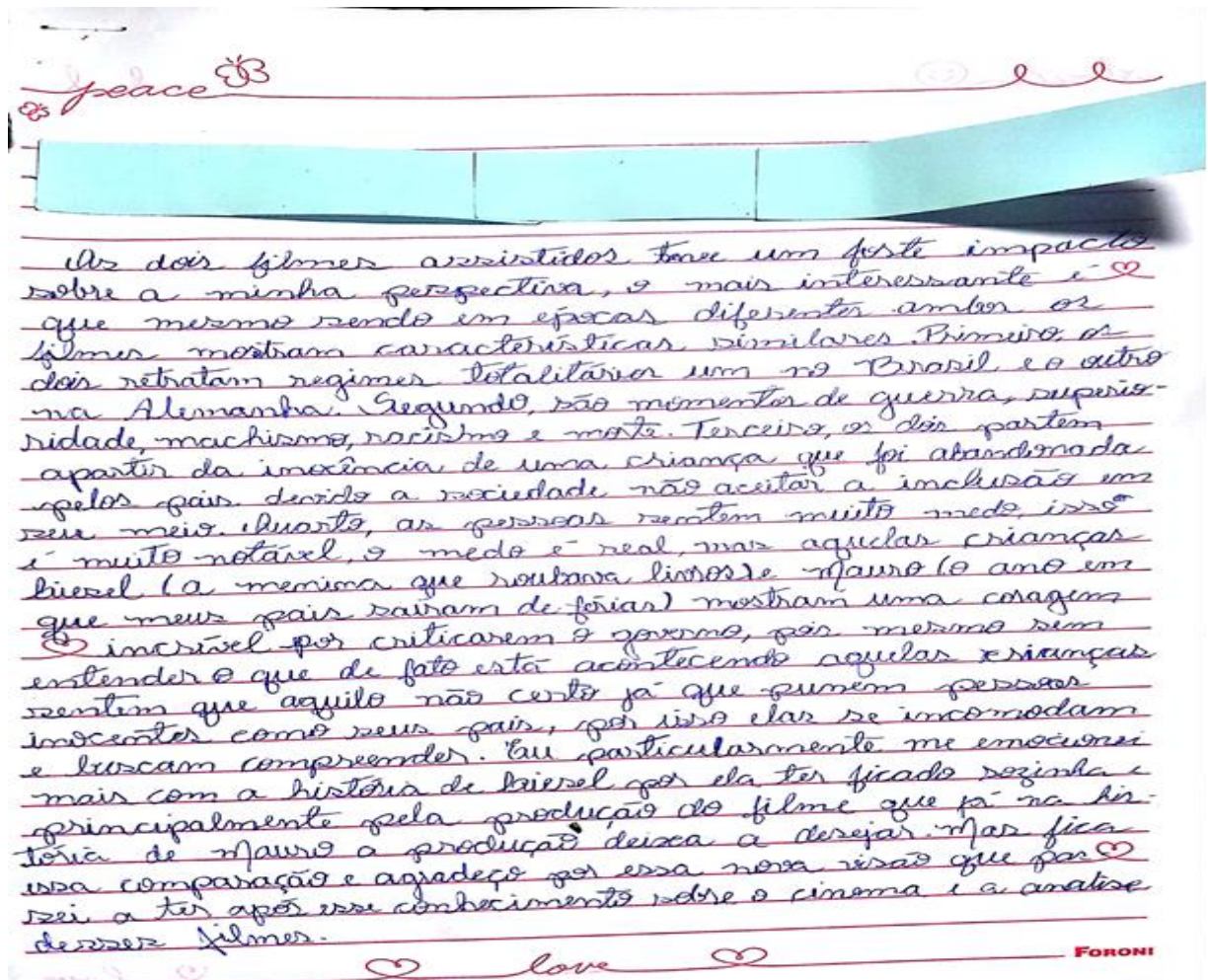
O primeiro filme, *A menina que roubava livros*, é uma adaptação do livro lançado em 2005 do autor Markus Zusak, um escritor austríaco. O filme data-se em 2013, sob a direção de Brian Percival. Nessa obra, que se passa durante a Segunda Guerra Mundial, uma jovem garota (Liesel Meminger), vivida por Sophie Nélisse, sobrevive fora de Munique através dos livros que ela rouba. Auxiliada por seu pai adotivo (Geoffrey Rush), ela aprende a ler e partilhar livros com seus amigos, incluindo um rapaz judeu (Ben Schnetzer), que vive na clandestinidade em sua casa. Enquanto não está lendo ou estudando, ela realiza algumas tarefas para a mãe (Emily Watson) e brinca com o amigo Rudy (Nico Liersch).

O segundo filme exibido, *O ano em que meus pais saíram de férias*, é um filme brasileiro lançado em 2 de novembro de 2006, sob a direção de Cao Hamburger. Os roteiristas são Cao Hamburger, Anna Muylaert, Bráulio Mantovani, Claudio Galperin, Adriana Falcão. A produção é de Cao Hamburger, Caio Gullane e Fabiano Gullane. O filme conta a história do menino Mauro que se vê sem os seus pais que precisam viajar inesperadamente e o deixam sob os cuidados do avô, que morre. Com isso, um vizinho judeu, o velho Shlomo, passa a cuidar do garoto. O filme mostra as marcas da ditadura brasileira na vida familiar sob o olhar de um menino mineiro em 1970.

Ao final da exibição dos filmes, numa sexta etapa, foi pedido aos alunos que selecionassem os trechos de cada filme mais comoventes. Foi realizada uma roda de debate partindo das imagens selecionadas pelos alunos. Lançou-se ao debate a relação entre ambos os filmes; no decorrer da discussão montou-se um mosaico com algumas palavras que mais circulou no debate, palavras como racismo, medo, guerra, inocência, morte, abandono, egoísmo, superioridade, machismo e liderança unifocal foram recorrentes na roda de debate. Ao final, foi pedido aos (as) alunos (as) que construíssem uma narrativa textual, fazendo um nexos com sentido textual e palavras que circularam no debate. Nos textos entregues pelos (as) alunos (as) tais palavras e seus sinônimos foram frequentemente encontrados.

No texto a seguir, do (a) aluno (a) “D”, podemos observar algumas questões: a relação entre telespectador e obra fílmica, os sentimentos que o filme desperta: a associação entre conteúdos aparentemente tão distantes e que, partindo do filme, foi possível notar algumas similaridades entre ambos os conteúdos. A emoção que os filmes despertaram.

Figura 2. Produção textual de aluno (a)



Fonte: Dados da pesquisa, a partir da produção textual de alunos (as)

No texto é notória a relação sentimental que o (a) aluno (a) estabelece com os personagens de ambos os filmes. É partindo dessa relação afetiva que ele (a) consegue levantar pontos de similaridades entre tais contextos históricos. O processo de consciência histórica parte de demandas surgidas no presente que

reportam ao passado para interpretar as carências de sentidos desse presente (que terá perspectiva de futuro). Partindo desse entendimento, o texto consegue construir uma narrativa histórica advinda de uma relação de identificação, compreensão e interpretação, o (a) aluno (a) parte de suas carências do presente: no caso, os sentimentos surgidos neste (a) posterior ao filme.

A identificação em específico com Liesel pela questão da solidão, facilita o entendimento do contexto gerado por práticas repressivas. Derivando da sensibilização por Liesel o (a) aluno (a) consegue construir o nexos também com Mauro no seu contexto brasileiro da ausência dos pais e, assim, estabelecer as semelhanças entre ambos os sistemas políticos.

O Trabalho teve como objetivo a construção coletiva de uma espécie de conhecimento, partindo do conceito de consciência histórica. Aqui, o aluno como sujeito, utiliza-se da história (como saber) para interpretar seu cotidiano. A obra fílmica, assim, torna-se uma importante fonte de mediação para a formação da consciência histórica, na medida em que o passado é sistematizado e debatido. Nesse processo forma-se um senso crítico, de fundamentação humanista. A obra fílmica sensibiliza o aluno, ela torna-se uma forma de “humanidade em arte”.

Na análise das fontes, observa-se qual a concepção dos alunos ante as práticas totalitárias. Eis alguns questionamentos: até que ponto o filme auxiliou a lembrar tais percepções? A sensibilização provocada pelos filmes auxilia o aluno na formação das pontes entre contextos históricos diversos? Eles conseguem construir uma narrativa histórica, no sentido de interpretar um contexto histórico? Partimos sempre das percepções dos alunos para entender de que maneira é visto o ensino de história por eles.

Nota-se que partir do filme para o conteúdo didático auxiliou na construção de formas variadas de interpretação de contextos históricos aparentemente distantes e antagônicos. A sensibilização provocada pelo filme auxiliou na interpretação histórica.

Como produto desta pesquisa tem-se a montagem de um cineclube na escola. O cineclube tem por objetivo partir da decodificação fílmica, do estudo da montagem do filme com seus planos, quadros, seleção de imagens, para buscar entender de que forma o filme foi construído pelo diretor e suas nuances.

Advindo desse estudo da montagem cinematográfica, o cineclube torna-se um local que problematiza os filmes, que são relacionados aos conteúdos escolares.

Parte-se da perspectiva da compreensão da obra desde sua montagem, e, com isso, observar que forma de narrativa histórica há nos filmes. O cineclube também pode ser pensado para além da disciplina de história, ele pode ser utilizado em outras disciplinas. Parte-se da linguagem cinematográfica para fazer a relação com as disciplinas escolares tanto, da área de humanas como de linguagem.

O projeto terá um baixo custo, pois, ele utiliza recursos já existentes na escola: sala de mídia com projetor. Os recursos usados para tais discussões são: *slides*, cenas de filmes específicas, selecionadas tanto pelos docentes quanto pelos discentes. É importante sempre envolver os alunos no cineclube, principalmente na escolha do filme, o indicado é partir de um filme da escolha dos alunos e, posteriormente, outro indicado pelo professor.

Como objetivo geral, identificar as narrativas históricas dos filmes com tais temáticas. Como objetivos específicos, propomos analisar as percepções dos alunos frente ao cinema, bem como seus conteúdos históricos. Avaliar as problemáticas que surgem nas discussões, desenvolver atividades partindo de pontos específicos das dificuldades dos discentes.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação buscamos compreender de que forma os alunos concebem seu cotidiano relacionando-o ao conteúdo histórico ministrado em sala de aula. Partiu-se de seus questionamentos e afinidades com alguns temas (regimes totalitários - nazismo) para a realização de um elo com outros conteúdos trabalhados no cotidiano escolar - não tão visibilizado pelos docentes – como por exemplo, a ditadura militar no Brasil.

O trabalho fez uso do conceito consciência histórica para entender (ou buscar entender) de que forma o(a) aluno(a) apreende o conteúdo histórico e aplica-o em sua vida. Aferir sobre a consciência histórica do aluno é um dos objetivos da avaliação; por isso, neste trabalho, estudaram-se as formas com as quais os(as) alunos(as) expõem os conteúdos históricos através de suas narrativas, ou seja, qual o grau de historicidade que comporta suas narrativas orais ou textuais. Para tentar construiu esse nexos entre a maneira com a qual os processos temporais são entendidos pelos (as) alunos(as) e o conteúdo específico de sala de aula, fez-se o uso da arte fílmica.

O filme foi trabalhado não como um anexo de um conteúdo didático em sala de aula. Neste processo, tal filme é geralmente trabalhado após o conteúdo exposto no livro didático. O filme, nesse contexto, surge como uma reprodução de uma realidade histórica definível. Assim, buscou-se modificar esta “didática” ao se trabalhar, primeiramente, a construção cinematográfica e sua linguagem. As temáticas abordadas no trabalho foram os regimes repressores: nazismo e ditadura militar no Brasil. Neste contexto, dois filmes foram trabalhados; um escolhido pelos alunos e, outro, proposto pela professora.

O primeiro filme exibido, *A menina que roubava livros*, foi indicação dos discentes. O objetivo era partir do conhecimento prévio do aluno; algo de fundamental importância na construção desta pesquisa. Afinal, a consciência histórica é algo construído coletivamente, no entanto, interpretada de forma particularizada. O segundo filme exibido foi *O ano em que meus pais saíram de férias*. Foram feitas as relações entre ambos os filmes partindo de palavras repetidamente utilizadas pelos (as) alunos (as) na roda de debate sobre os filmes.



A partir do conteúdo debatido com os(as) alunos(as), textos foram produzidos. Partindo dessas fontes, pode-se aferir as narrativas históricas dos(as) alunos(as). Consideramos os resultados deste propositivo como algo experimental, pois os discentes conseguiram construir (através da arte fílmica) as similaridades existentes entre os dois sistemas de poder, apesar de geograficamente e temporalmente distantes.

Apesar da extrema complexidade em se aferir a questão da consciência histórica, este trabalho objetivou uma forma de didática para um caso específico de ensino de história. Objetiva-se, como aprendizado histórico, o desenvolvimento da consciência histórica pelo processo de sensibilização. Neste caso, o cinema opera a função de uma arte que expõe um novo regime de sensorialidade (Cf. RANCIÈRE, 2014), fato que contribui para se gerar um senso crítico no aluno(a).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. Tradução; Roberto Raposo. São Paulo, Companhia das Letras, 2012.

BAROM, W. C. C; CERRI L.F. C. **A teoria da História de Jörn Rüsen entre a modernidade e a pós-modernidade**: uma contribuição à didática da história. Educação real. Porto Alegre, v. 37, nº 3, p. 991 – 1008, dez. 2012.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERGMAN, Klaus. **A história na reflexão didática**. São Paulo: Revista Brasil de História, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional curricular**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017.

CAIXETA, E. **Ensino de História**: perspectiva de Jörn Rüsen sobre a didática da história e a consciência histórica. nº 21, 2015 Disponível em: [WWW.historiaimagem.com.br](http://WWW.historiaimagem.com.br). Acesso em: 12 set. 2016.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Tradução de Fernando Albagli, Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

CERRI, L. F. **A didática da história para Jörn Rüsen**: uma ampliação do campo de pesquisa. ANPUH – XXIII simpósio nacional de história – Londrina, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora da PUC-RIO; Apicuri, 2016.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2013.

KELSEN, Hans. **A democracia**. Tradução de Ivone C. Benedetti [et all.]. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LEFORT, Claude. **A invenção democrática**: os limites da dominação totalitária. Tradução: Isabel Loureiro, Maria Leonor F. R. Loureiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2014.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 3ª Ed. Tradução de Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história I - Razão histórica**: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. 1ª reimpressão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Teoria da história II – Reconstrução do passado**: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. 1ª reimpressão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Teoria da história III – História viva**: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. 1ª reimpressão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010c.

\_\_\_\_\_. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã/ Jörn Rüsen; tradução de Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SADDI, Rafael. *Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica*. **Ensino & História**. Londrina, 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. Maringá, p. 211 – 220, 2012.

SILVA, Katia Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto – 2º edição, 2006. Disponível em: <http://www.uem.br/acta> Acesso em: 10/9/2018

SOUZA, Éder Cristiano. *Intencionalidade, objetividade e multiperspectividade*: contribuições para investigação da aprendizagem histórica dos jovens a partir dos filmes-históricos. **História & Ensino**, Londrina. p. 193 – 219, 2013.

XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema**. Ed. Graal, São Paulo 2003.

\_\_\_\_\_. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. Ed. Paz e Terra, São Paulo 1984.

## FILMOGRAFIA

**A menina que roubava livros**. Produção de Karen Rosenfelt, Ken Blancato. Roteiro: Markus Zusak, Michael Petroni. Fotografia: Florian Ballhaus. Trilha Sonora:

John Williams. Estúdio: Fox Film, Studio Babelsberg Motion Pictures. Montador: John Wilson. Distribuidora: Fox Film do Brasil. Ano: 2014. Duração: 2h15min.

**O ano em que meus pais saíram de férias.** Direção: Caio Hamburger. Roteiro: Anna Muylaert, Bráulio Mantovani, Cao Hamburger, Cláudio Galperin. Fotografia: Adriano Goldma. Trilha Sonora: Beto Villares. Estúdio: Gullane Filmes. Ano: 2006. Duração: 110min. Brasil.

## **FONTES**

**Projeto Pedagógico.** Colégio Santa Cruz de Araguaína. Araguaína, TO, 2017.

**APÊNDICES****Apêndice (1)****QUESTIONÁRIO SOBRE CINEMA**

1) O que representa o cinema para você?

---

---

---

---

---

---

---

---

2) O cinema para você reflete a realidade da sociedade?

---

---

---

---

---

---

---

---

3) Como você compreende os filmes com temáticas históricas?

---

---

---

---

---

---

---

---

4) Cinema e realidade da sociedade se aproximam? Explique.

---

---

---

---

---

---

---

---

5) Como você vê o cinema em sua relação com as aulas de história?

---

---

---

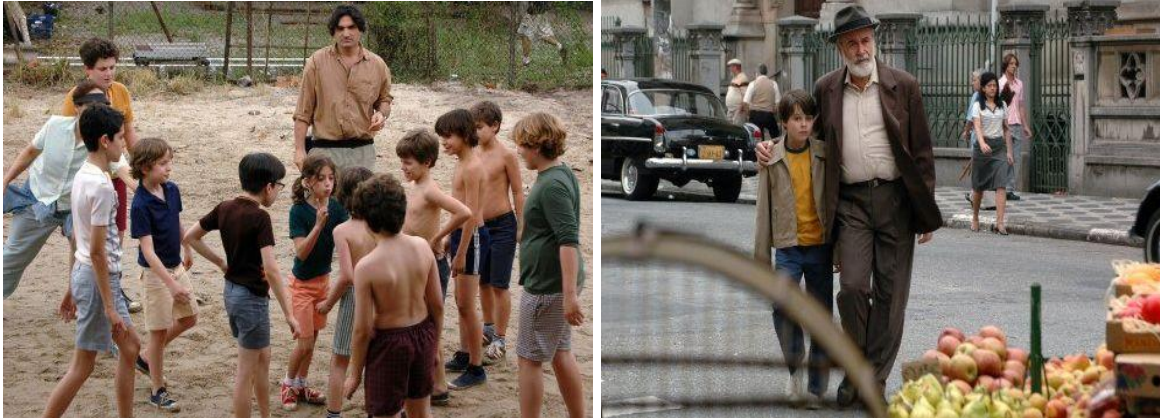
---

---

---

## Apêndice (2)

### LINGUAGEM DO CINEMA



- A data de 28 de dezembro de 1895, é especial no que refere ao cinema e sua história. Neste dia, no Salão Grand Café, em Paris, os Irmãos Lumière fizeram uma apresentação pública dos produtos de seu invento ao qual chamaram Cinematógrafo.



- Para filmar um fragmento de espaço, uma porção do objeto ou da pessoa que está na sua frente, a câmera tem que assumir uma determinada posição. Supondo-se que se filma uma pessoa, ela pode ficar aproximadamente na altura em que ficam duas pessoas em pé que se olham (é filmar na horizontal), ou pode estar numa posição mais elevada e filmar de cima para baixo (câmera alta) ou, ao contrário, de baixo para cima (câmera baixa). A posição que a câmera assume em relação ao que ela filma é chamada ângulo.

### PLANOS

- As escalas dos planos têm inúmeras variantes, mas correspondem em geral ao seguinte: o Plano Geral (PG) mostra um grande espaço no qual os personagens não podem se identificados; o Plano de Conjunto (PC) mostra um grupo de personagens, reconhecíveis num ambiente; o Plano Médio (PM) enquadra os personagens em pé com uma pequena faixa de espaço acima da cabeça e embaixo dos pés; o Plano Americano (PA) corta os personagens na altura da cintura ou da coxa; o Primeiro Plano (PP) corta no busto, o Primeiríssimo Plano (PPP) mostra só o rosto; o Plano de Detalhe mostra uma parte do corpo que não o rosto ou um objeto.

### PLANO GERAL



### PLANO CONJUNTO





PLANO MÉDIO



PLANO AMERICANO



PRIMEIRO PLANO



PRIMEIRISSIMO PLANO



PLANO DETALHE

