



UFRPE

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

RENAN MOURA DE FREITAS

**PARA ALÉM DO TEXTO ESCRITO: A PRESENÇA AUDIOVISUAL NO
LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

Recife
2017

RENAN MOURA DE FREITAS

**PARA ALÉM DO TEXTO ESCRITO: A PRESENÇA AUDIOVISUAL NO
LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

Trabalho de monografia apresentado ao curso de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco como exigência parcial para obtenção do título de Licenciado em História.

Orientador: Lucas Victor Silva

Recife
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F866p

Freitas, Renan Moura de

Para além do texto escrito: a presença audiovisual no livro didático de história / Renan Moura de Freitas. - 2017.
46 f. : il.

Orientador: Lucas Victor Silva.
Inclui referências.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em História, Recife, 2020.

1. Livro didático. 2. Obra fílmica. 3. América portuguesa colonial. I. Silva, Lucas Victor, orient. II. Título

CDD 909



**TERMO DE APROVAÇÃO DE MONOGRAFIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM
HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO.**

RENAN MOURA DE FREITAS

PARA ALÉM DO TEXTO ESCRITO: A PRESENÇA AUDIOVISUAL NO LIVRO DIDÁTICO
DE HISTÓRIA

Monografia aprovada com nota _____ como requisito para conclusão da disciplina
Monografia – História (Cód. 04603), pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Lucas Victor Silva Nota: _____
Licenciatura em História, Departamento de Educação da
Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Co-orientador: _____ Nota: _____
(se existente)

Membro1: _____ Nota: _____
(se existente)

Membro1: _____ Nota: _____
(se existente)

Média das notas	
-----------------	--

Recife, 31 de agosto, 2017.

Dedico o presente trabalho à minha família, que formaram a base fundamental para meu crescimento profissional, e ao meu orientador pelo incentivo e confiança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha instituição de ensino superior por proporcionar acesso ao conhecimento científico e construir ambientes de convivência e diálogo com amigos e professores da área de história e educação. A Universidade Federal Rural de Pernambuco foi, sem dúvida, um lugar determinante para minha formação, além de permitir possibilidades potencialmente relevantes nos pilares de ensino, pesquisa e extensão.

Um muito obrigado aos amigos de longa data que sempre buscaram potencializar minhas pesquisas com discussões relevantes. Especialmente, João Lucas, Plínio Cavalcanti, Carolina Maria, Marjorie Lins e tantos outros que se tornaram essenciais ao longo do tempo.

Agradeço ao professor e orientador Lucas Victor Silva por ter sido uma figura determinante na escolha do meu ofício e, além disso, um companheiro herdado da universidade que levo para a vida.

“Decerto, mesmo que a história fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, a seu favor, que ela entretém. Ou, para ser mais exato – pois cada um busca seus passatempos onde mais lhe agrada –, assim parece, incontestavelmente, para um grande número de homens. Pessoalmente, do mais remoto que me lembre, ela sempre pareceu divertida” (Marc Bloch, 2001, p. 43).

RESUMO

O livro didático é um dos mais importantes instrumentos utilizados na educação básica no Brasil. Os estudos das coleções do PNLD são essenciais para compreender os caminhos pedagógicos assumidos pela cultura escolar e as relações de ensino-aprendizagem. O objetivo da presente pesquisa foi analisar o uso das produções fílmicas pelo livro didático, trazendo reflexões referentes ao ensino de história. Para isso, consideramos as duas coleções mais distribuídas nacionalmente pelo PNLD no ano de 2015, referente à etapa escolar do Ensino Médio. Além disso, foi necessário um recorte temático dentro das coleções, sendo optado como objeto de estudo a história do período colonial da América Portuguesa. A análise produziu reflexões acerca de representações do ensino de história atualmente e contribuiu para repensar limites e possibilidades do uso de obra fílmica pelos livros didáticos.

Palavras-chaves: Livro didático, obra fílmica, América Portuguesa Colonial.

ABSTRACT

The textbook is one of the most important instruments used in the basic education in Brazil. The study of the PNLD collections are essential to understand the pedagogical paths taken by the school culture and the teaching-learning relationships. The goal of the present research was to analyze the use of film productions by the didactic book, bringing reflections referring to the teaching of history. For this, we consider the two collections most distributed nationally by the PNLD in the year of 2015, referring to the High school stage. In addition, a thematic clipping was necessary within the collections, being chosen as object of study the history of Colonial Portuguese America. The analysis produced reflections on representations of history teachings today and contributed on rethinking the limits and possibilities of the filmic use of textbooks.

Keywords: Textbook, filmic work, Colonial Portuguese America.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Demonstração da indicação de recursos audiovisuais.....	24
Imagem 2 – Maneira de apresentação indicativa de documentários à direita.	25
Imagem 3 – Presença audiovisual no livro História Global - Brasil e Geral.....	29
Imagem 4 – Cena do documentário sobre os jesuítas no Brasil	34

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES.....	14
3. A OBRA FÍLMICA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA COLONIAL: UM ESTUDO SOBRE DUAS COLEÇÕES DO PNLD	21
3.1. O USO DO CINEMA NO LIVRO DIDÁTICO E NA SALA DE AULA.....	22
3.2. DO CINEMA PARA O LIVRO DIDÁTICO: REFLEXÕES SOBRE USOS DAS OBRAS FÍLMICAS NA ESCRITA DA HISTÓRIA ESCOLAR.....	23
3.3 O CINEMA SE LANÇA AO APRENDIZADO: RELAÇÕES ENTRE OS CONTEÚDOS LIVRO DIDÁTICO E AS OBRAS FÍLMICAS.....	30
3.3.1 História, Sociedade & Cidadania	31
3.3.2 História Global – Brasil e Geral.....	37
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS	44

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de novas ferramentas de ensino no meio escolar, unidas ao rápido fluxo de informações que desconstróem estruturas tradicionais da sociedade e transformam o comportamento dos alunos, criam a necessidade de expandirmos as pesquisas em ensino de história visando a ressignificação da prática docente. Desse modo, se torna essencial o desenvolvimento de metodologias e o trabalho com novas fontes para o ensino de história.

O cinema nasceu em momento semelhante de desconstrução de estruturas tradicionais, principalmente no que se refere ao modo de fazer arte. Decorrente da sociedade modernizada, filho da revolução industrial, a imagem em movimento responde a uma necessidade particular de promover a rapidez das relações entre os indivíduos e a arte. Porém, a preocupação da ciência histórica com essa fonte apenas se concretizou a partir da Escola dos Annales, com os desdobramentos das pesquisas de Marc Ferro. A partir dele que se estende teoricamente dentro da História uma percepção do filme como objeto de estudo do historiador. O filme expõe conteúdos que fazem parte da História, com suas redes de relações próprias (FERRO, 1992). Essa importância do cinema para a História é fundamental para se entender a problemática da presente pesquisa. Na medida em que se compreende o audiovisual como objeto de estudo do historiador, se torna possível também sua apropriação pelo professor para o trabalho didático em sala de aula. A partir da aceitação de que os filmes possuem um mundo de possibilidades de leitura, a apropriação deste como algo singular dentro das diversas ferramentas pedagógicas, como o livro didático, se torna possível. A obra fílmica tem sido, assim, cotidianamente utilizada como recurso didático.

Tratar do cinema no ambiente escolar não é novidade nem da parte dos pesquisadores que se dedicam ao ensino de História nem para a maioria dos professores de história da educação básica. O trabalho com filmes nas salas de aula é uma forma importante de fazer com que a escola se reencontre enquanto espaço cultural, unindo os diversos tipos de valores e ideologias (NAPOLITANO, 2003). Nos últimos anos, o ensino de História conheceu uma relevante diversificação de recursos didáticos. E o próprio livro didático mudou e incorporou sugestões de obras

fílmicas como material complementar, objeto de reflexão e construção do conhecimento histórico e, muitas vezes, como mera ilustração da realidade histórica estudada.

O livro didático (LD), muitas vezes taxado como ferramenta pedagógica tradicional por professores e alunos, possui papel significativo na vida dos agentes participantes da educação básica. O seu uso possui um risco próprio: acabar virando um instrumento maçante e estável, reproduzidor de conteúdos e que é tirado das prateleiras como um objeto obrigatório na sala de aula e suficientemente capaz de possuir tudo o que os alunos devem aprender. Um risco de ser automático, o ato de pegar e abri-lo, sem imaginar o mundo em torno dele como uma fonte de possibilidades. Por isso, é essencial o estudo dos filmes no livro didático, pois é uma forma de evitar que ele se transforme nesse instrumento estável. A consequência dessa reflexão vai exigir novas práticas docentes em sala de aula, especialmente àqueles direcionados a área de história.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar o uso da obra fílmica ficcional e documental nos atuais livros didáticos, explorando as possibilidades pedagógicas desse recurso metodológico, tomando como recorte a abordagem sobre a América Portuguesa Colonial. Sendo assim, dois aspectos específicos são necessários considerar para a análise da pesquisa: a maneira como os recursos fílmicos se apresentam no LD e para a escrita da história escolar; e o papel da indicação das obras fílmicas na aprendizagem e na formação dos conteúdos do capítulo.

Optamos pela análise de duas coleções de livros didáticos de história que estão assinalados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015. Focando na etapa escolar do Ensino Médio, os critérios utilizados para a escolha das coleções foram os níveis quantitativos de distribuição a nível nacional, sendo selecionadas as duas mais distribuídas. São elas: *História, Sociedade & Cidadania*, da editora FTD e *História Global – Brasil e Geral*, da editora Saraiva. Ambas tiragens são referentes aos anos de 2015, 2016 e 2017¹.

Para a construção e alcance dos objetivos foi necessário que esse trabalho fosse constituído de dois capítulos. O primeiro se refere à importância do livro didático no ensino e a fundamentação teórica para abordagem da pesquisa. O

¹ Disponível em: <<http://www.fnade.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>> Acesso em 10 ago. 2017.

segundo se refere aos métodos de análise, além da relação da obra fílmica para a escrita da história da escolar no livro didático. Posteriormente, são lançadas reflexões sobre o papel dos filmes na aprendizagem e suas relações com os conteúdos do livro didático.

2. O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

O impacto e o estudo do sentido do livro didático parte do pressuposto de que esse objeto transforma a vida dos alunos inseridos no meio escolar. No Brasil, o livro é, ainda hoje, o principal recurso pedagógico utilizado pelas escolas. A educação de crianças e jovens, de um modo geral, gira em torno do que é apresentado por esse objeto.

Justamente por ser o objeto mais utilizado e fixado por tradição na educação brasileira, o livro didático é alvo de análises positivas e negativas, essas variando de acordo com as concepções de educação existentes nos diversos setores da sociedade, desde o senso comum até pesquisas acadêmicas.

A partir do momento que se configura como um instrumento de delicada importância, divisor de opiniões e formador de identidades nas escolas, professores devem estabelecer critérios éticos e profissionais para a escolha do livro didático.

Nesse sentido, o livro didático também constitui um espaço de autonomia para o professor. Sobretudo quando é responsável direto pela escolha da coleção. E para escolher bem o livro é necessário repensar seus objetivos pedagógicos. Sua opção pode considerar uma série de fatores que reflitam sua estratégia didática, seja privilegiando o uso do livro didático como forma de estimular o pensamento crítico em sala de aula ou de maneira reprodutora dos conteúdos dos livros, entre outras, resultando com que nesse momento particular se faça de reflexão e planejamento dos seus objetivos. Esse processo essencial, no entanto, ainda sofre com diversas variáveis dentro do cotidiano da maioria dos professores da rede pública de ensino. Segundo Alvarez (1991), existem vários obstáculos para o trabalho reflexivo sobre o livro didático por parte do professor, como condições precárias de trabalho, questões que não foram trabalhadas na sua formação e grande número de coleções.

Portanto, esse objeto que contém possibilidades dentro das relações de ensino-aprendizagem, também é um reflexo de problemas existentes dentro da estrutura e funcionamento da educação brasileira. Considerando as diversas dificuldades, uma má escolha do livro pelo professor pode acarretar uma série de problemas metodológicos e consequência direta na vida dos alunos. Em muitos casos, é o próprio livro que determina as relações de ensino-aprendizagem. Segundo Lajolo (1996, p. 4), “a precaríssima situação educacional faz com que ele

acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina”. Nesses casos, a autonomia do professor é colada em cheque, na medida em que os processos de ensino não partem, diretamente, das suas estratégias pedagógicas.

As diversas responsabilidades atribuídas, sendo um representante de problemas e de condições educacionais, transforma o livro didático num importante agente inserido nos ambientes de aprendizagem. Muito além disso, dependendo do espaço em que está inserido, acaba sendo critério de qualidade de ensino e filtro determinante de desenvolvimento de competências. Esses critérios que, por vezes, extrapolam os próprios limites educacionais dos livros escolares, são decorrentes de uma forte tradição enraizada dentro da sociedade e do espaço de ensino. Consequência direta da sua própria dimensão mercadológica, essa tradição do livro didático como recurso de ensino é decorrente do desenvolvimento dos seus meios de produção. Para Circe Bitencourt

o livro didático independentemente da condição do professor, no transcorrer do século XIX, transformou-se em uma ferramenta de trabalho indispensável na sala de aula. Nos anos seguintes, o aperfeiçoamento técnico na fabricação do livro e a possibilidade de ser consumido por um número cada vez maior de alunos aliados à continuidade de uma precária formação do corpo docente fizeram do livro didático um dos símbolos da cultura escolar, um depósito privilegiado do saber a ser ensinado. (BITENCOURT, 2008, p. 190)

Portanto, a partir do momento que ocorre sua estabilidade dentro da cultura escolar, o foco de atenções e responsabilidades atribuídas ocorre dentro dessa proporcionalidade. São diversas situações em que o livro é utilizado como unidade niveladora da qualidade dentro das relações ensino-aprendizagem. Outros momentos, o livro assume o papel determinante nas metodologias de ensino utilizadas pelos professores. Além disso, esse protagonismo assume responsabilidades fora do próprio ambiente escolar, como é o caso de pais e familiares que fiscalizam o aprendizado baseados na execução dos exercícios propostos pelo LD. São múltiplas facetas e funções dentro das mais variadas instâncias sociais, seja no ambiente escolar ou nos espaços de vivências.

Esse pertencimento enraizado na cultura escolar permite com que o LD acabe sendo um mediador relevante na transmissão dos saberes instituídos e de valores de condutas. Esse movimento acontece pelo livro ser um instrumento que está

inserido dentro da própria mecânica e objetivos inerentes à função da escola. Nesse sentido, é essencial atentar para o conceito de cultura escolar apontado por Julia (2001, p. 10), no qual se caracteriza como

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e conduta a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Portanto, a reflexão sobre essas práticas escolares, como o uso do livro didático por professores e alunos, está em constante diálogo com as normas de conduta pré-estabelecidas direcionadas à escola. Essa cultura escolar é um reflexo direto da própria sociedade e direciona sua eficiência no processo de transmissão dos saberes e dos valores sociais. Sendo o livro didático um instrumento mediador nessas relações entre sociedade e cultura escolar, sua importância na educação básica também assume o papel de ferramenta essencial na transmissão de conhecimentos e comportamentos. Essa é uma função que possivelmente está ligada ao entendimento do LD como um mecanismo de manutenção dos valores de conduta social e das relações de poder.

Considerando as inúmeras funcionalidades no tempo e no espaço que esse objeto mediador assume, cabe ressaltar a importância da análise dos atuais LD e identificar o papel do historiador frente a essa fonte de pesquisa com o intuito de esboçar a contribuição dessa análise para a historiografia.

Entendendo o livro didático como um importante instrumento dentro das relações de ensino-aprendizagem e como uma representação das mentalidades de uma sociedade e, ainda, dos modos cognitivos de percepção do audiovisual, se faz necessário traçar os caminhos de análise desse material, no sentido de atribuir o caráter científico e crítico da pesquisa.

Antes da busca de uma definição do que seja o livro didático em si, é importante estabelecer qual o sentido de uma obra. A atribuição de sentido à existência de um objeto que possui um determinado conteúdo cultural acontece motivada pela crítica oriunda da funcionalidade das coisas. As produções didáticas, possuem um sentido ligado intimamente à seu papel dentro de um determinado grupo ou comunidade. Esse papel pode variar segundo o tempo e o espaço.

Portanto, a mesma produção textual pode produzir sentidos diferentes de acordo com o meio na qual está inserida. Complementando a partir de Roger Chartier, se tem que

As obras - mesmo as maiores, ou, sobretudo, as maiores - não tem sentido estático, universal, fixo. Elas são investidas de significados plurais e móveis [...]. Os sentidos atribuídos as suas formas e aos seus motivos dependem das competências ou das expectativas dos diferentes públicos que delas se apropriam. (CHARTIER, 1998, p. 9)

Nesse sentido, para o presente trabalho, o sentido particular proporcionado pelo livro didático dentro de uma sociedade, será construído considerando a funcionalidade própria que este possui dentro do sistema educacional brasileiro e nos ambientes de aprendizagem. Adiante, para compreender essa função, é fundamental traçar sua definição e suas dimensões.

Embora seja um objeto de difícil definição (BITTENCOURT, 2008) e um “instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade” (ROJO; BATISTA, 2003, p. 44), o livro didático se constitui como veículo de representações. Sua definição e sentido formam algo particularmente comum que é o reflexo das relações humanas dentro de um grupo ou sociedade. Nesse sentido, é impossível desenvolver sua análise desvinculando-a da própria dimensão cultural que está inserido. A cultura textual inserida nesse objeto revela um resultado de diferentes agentes sociais responsáveis pela sua produção. Roger Chartier, considerando as produções textuais a partir da invenção de Johannes Guttemberg², argumenta que

(...) há uma pluralidade de intervenções implicadas na publicação dos textos. Os autores não escrevem livros, nem mesmo os próprios. Os livros manuscritos ou impressos, são sempre o resultado de múltiplas operações que supõe decisões, técnicas e competências muito diversas. (CHARTIER, 2010, p. 21)

Essa perspectiva de considerar as publicações escritas a partir das técnicas e operações utilizadas para se chegar a obra será um elemento importante na construção dessa pesquisa, uma vez que será necessária uma articulação com os

² Inventor alemão que desencadeou a revolução da imprensa a partir do desenvolvimento de um sistema mecanizado de tipografia.

agentes responsáveis por essas intervenções. Essa maneira de análise também dialoga com a concepção de livro didático estabelecido a partir de Bittencourt (2004, p. 301), pois:

Os Livros Didáticos são produtos culturais fabricados por técnicos que determinam seus aspectos materiais, assim este caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligado ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista.

É por esses motivos que a forma do livro e seus conteúdos vão possuir, direta ou indiretamente, representações, necessidades e demandas ligadas aos agentes dos diferentes grupos sociais sejam políticas, étnicas, historiográficas, religiosas, de mercado, entre outras. Para a presente pesquisa, é essencial traçar as diferentes funções que o LD assume nas esferas culturais, uma vez que os aspectos que serão analisados não poderão desconsiderar as dimensões deste objeto. Nesse sentido, serão considerados os estudos de Circe Bitencourt, com o intuito de estabelecer as perspectivas e funções desse objeto de singularidade própria.

A característica primordial, que inclui as principais coleções distribuídas nas escolas, é a sua íntima ligação comercial. A dimensão mercadológica pode atribuir consequências diretas na estrutura do livro, bem como nas relações de aprendizagem. É um objeto que movimenta um mercado industrial relacionado aos modos e estratégias das editoras.

Outra perspectiva é a sua função de suporte de conhecimento escolares relacionados aos currículos nacionais. Segundo Bitencourt (2008), esse fator é responsável por colocar os conteúdos determinados pelas instituições formadoras do Estado na forma e estrutura do livro didático. Além de suporte de conhecimentos, o LD se caracteriza como um suporte de métodos pedagógicos, uma vez que suas propostas de atividades e leituras podem encaminhar ao alcance de determinados objetivos pedagógicos da disciplina.

Outra função que caminha junto com essas dimensões apresentadas é a de que o livro didático deve ser entendido como veículo de um sistema de valores (BITTENCOURT, 2008). Nessa concepção, o olhar sobre esse objeto deve partir da ótica de que é um veículo transmissor de uma ideologia e que representa valores sociais e culturais de determinado tempo e espaço.

Essas formas de compreender o papel do LD também podem contribuir para o próprio ensino de história. Embora contenha dimensões que frisam o caráter

ideológico e sua característica seja marcada por um produto lucrativo para as grandes editoras, esses mesmos fatores podem servir de problematização e crítica didática por professores e alunos. Trata-se de explorar suas diferentes funções dentro da sociedade e transformar em possibilidades de conhecimento e desenvolvimento de uma consciência do papel do texto do LD, uma vez que

O livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124)

A partir desse aprendizado adquirido pela crítica ao livro didático, um novo posicionamento pode ser praticado por alunos e professores. A leitura desse objeto para além do texto prescrito, deve ser um caminho para relativizar suas verdades absolutas e para compreender que os conhecimentos escolares não são neutros. Pois nenhum é.

O próprio livro didático é um lugar de conflitos de representações e não deve entendido como um conhecimento preparado e de compreensão unilateral.

Por isso, se faz essencial o estudo das representações contidas nesse objeto cultural, sendo uma maneira de compreender a própria sociedade e de aproximação com as possíveis tomadas de consciência histórica por alunos e professores. Nesse sentido, o livro didático também será entendido como um lugar de disputa de representações. Tendo em vista que o LD é filho dos agentes permeados na sociedade e que possui continuidades e descontinuidades em relação às demandas e necessidades representativas dos diferentes grupos, resulta por torna esse objeto num território de disputa. Situa-se em Chartier, quando considera que

As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1988, p. 17).

Portanto, igualmente importante para a análise do livro didático, é compreendê-lo em sua ótica de território de disputa de representações, permeado e produzido por diferentes ideologias, valores e mentalidades. Nessa pesquisa, se

atentará para algumas dessas representações presentes nos livros didáticos. Particularmente, do uso do cinema e audiovisual nesse objeto didático.

As representações contidas nos livros didáticos possuem tantas complexidades, dentro das mais variadas formas, que é necessário traçar um recorte do qual elemento será analisado dentro de uma determinada temática. No caso deste trabalho, no qual foi colocado em pauta as representações audiovisuais, torna-se necessário uma leitura de alguns apontamentos que estão inseridos no uso dessa linguagem no sistema de ensino, nos quais devem ser levados em consideração.

3. A OBRA FILMICA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA COLONIAL: UM ESTUDO SOBRE DUAS COLEÇÕES DO PNLD

Considerando que a presença do cinema, documentários e outras obras audiovisuais estão inseridas dentro de um material didático, não se deve analisá-los desarticulando-os das condições predispostas do livro. Nesse sentido, a presente pesquisa se distribuirá, fundamentalmente, em três vertentes de análise: a maneira como o audiovisual se apresenta no livro didático; a importância e contribuição destes para o capítulo em que está inserido, ou seja, a relação com os conteúdos e temáticas do LD.

Para que melhor sejam alcançados os objetivos traçados, é fundamental identificar os atuais livros didáticos. Será utilizado as duas coleções mais distribuídas no Brasil pelo atual PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. São elas *História, sociedade e cidadania* e *História Global – Brasil e Geral*, ambas fazem parte do nível de escolaridade do ensino médio.

Levando em consideração a complexidade da leitura audiovisual nesses materiais didáticos, já que ambos possuem suas singularidades, é fundamental o recorte temático inserido no LD e focalizar o estudo da linguagem da imagem em movimento. Desse modo, será estabelecido a temática do Brasil Colonial, com o intuito de compreender o acesso audiovisual dentro desse período que envolve uma série de questões que influenciam na formação de identidades e problemáticas do tempo presente.

Tomando por base esse critério, em ambas as coleções essa temática é localizada nos livros do segundo ano. No livro *História, sociedade e cidadania* os capítulos tomados para análise foram o capítulo 5 e o 7, intitulados, respectivamente, *A América Portuguesa e a presença holandesa* e *Expansão e ouro na América Portuguesa*. No livro *História Global – Brasil e Geral* será utilizado como objeto de estudo a unidade 1, composta por sete capítulos.

3.1. O USO DO CINEMA NO LIVRO DIDÁTICO E NA SALA DE AULA

O trabalho com esse tipo de linguagem alternativa carrega limitações e vantagens dentro do cotidiano escolar. Em relação ao cinema, alguns fatores interverem no desenvolvimento desse tipo de atividade, como as possibilidades técnicas e organizativas na exibição de um filme para a classe; a maneira de articulação com o currículo e o conteúdo discutido; adequação à faixa etária e etapa específica da classe na relação ensino-aprendizagem (NAPOLITANO, 2003).

Desse modo, esses fatores poderão se equacionar com o próprio uso do audiovisual no livro didático, uma vez que é necessário pensar esse recurso metodológico juntamente com os problemas escolares. É importante considerar o papel que esse uso do audiovisual pode exercer nos problemas apontados por Napolitano (2003). Em relação as possibilidades técnicas e organizativas, por exemplo, sabe-se dos diversos problemas estruturais que limitam essa questão, como falta de sala adequada para a exibição de filmes nas escolas, falta de material, além de falta de preparação do professor com esse tipo de linguagem e etc. O recurso audiovisual no livro didático pode se constituir como um agente atuante nesse problemas, como oferecer indicações de filmes possíveis de serem vistos em casa pelos alunos ou explicar para os docentes a necessidade de se trabalhar em sala de aula uma leitura crítica da imagem em movimento. Entre outras possibilidades de atuação, o espaço reservado às leituras audiovisuais nos livros didáticos possuem um papel importante dentro do sistema de ensino. Desse modo, essas representações nos materiais didáticos podem atuar diretamente nos problemas inseridos na cultura escolar, como a falta de estrutura, carência de formação profissional para leitura dessa linguagem e etc.

Visto essa importância e as dimensões que essa linguagem alternativa atuante no livro didático pode alcançar, é fundamental frisar sua concepção de leitura que será feita nessa pesquisa. O cinema e os suportes audiovisuais, de maneira geral, possuem métodos de leitura próprios e que vão variar de acordo com os mecanismos de análise. Para o historiador é essencial tratar as fontes audiovisuais como um documento histórico, pois

como todo produto cultural, como toda a ação política, como toda indústria cada filme é uma história, que é História, com sua rede de relações pessoais, seu estatuto dos objetos e dos homens. (FERRO, 1992, p. 17)

Nesse sentido, é fundamental que a análise desses conteúdos nos livros didáticos considere as dimensões que uma representação fílmica deve atingir. Segundo Ferro (1976), tratando dessas dimensões, um filme atua como agente da história; nos modos de ação da linguagem cinematográfica; na sociedade que produz e na sociedade que recebe; na leitura cinematográfica da história e na leitura histórica do cinema. É essencial considerar essas dimensões desses conteúdos quando realizada análise dos suportes audiovisuais no livro didático, uma vez que se faz necessário situar a metodologia do posicionamento do historiador com esses suportes.

3.2. DO CINEMA PARA O LIVRO DIDÁTICO: REFLEXÕES SOBRE USOS DAS OBRAS FÍLMICAS NA ESCRITA DA HISTÓRIA ESCOLAR

No livro *História, sociedade e cidadania*, a temática herdada do Brasil colônia são distribuídas por vários capítulos. Um exemplo disso, é o capítulo três, da unidade I, intitulado *Povos Indígenas no Brasil*. Este caracteriza alguns aspectos particulares dessas sociedades. No entanto, os capítulos que se dedicam exclusivamente às formas de organização e estrutura da sociedade colonial brasileira, são intitulados *América Portuguesa e a presença holandesa* e *Expansão e ouro na América portuguesa*, referente aos capítulos cinco e sete da unidade dois. Considerando o teor metodológico da pesquisa, se trabalhará com esses dois, respectivamente.

O capítulo *América Portuguesa e a presença holandesa* possui forte presença de uso do audiovisual na sua composição. Não se trata de exercícios interativos com o audiovisual, maneiras de leitura da imagem em movimento ou o trabalho com representações existentes nos conteúdos audiovisuais. No entanto, e igualmente importante para a pesquisa, o uso desse recurso acontece como forma de pequenos

trechos textuais, nos quais assumem a posição de indicativos e sugestão de obras, ou ainda, como descrito pelo próprio livro, como forma de “dica”:

Imagem 1 – Demonstração da indicação de recursos audiovisuais.



Fonte: BOULOS, 2013, p. 78.

Estes trechos são utilizados de maneira distributiva durante o capítulo. Existem nove indicações de obras audiovisuais no decorrer das vinte e duas páginas. No desenrolar dessas folhas do capítulo, existem pequenos trechos indicativos que são situados, geralmente, em suas extremidades, dedicados à referenciar vídeos, documentários e filmes. A posição que esses trechos foram colocados nas páginas é igualmente importante para a análise, a partir do momento que isso vai se traduzir para o leitor numa percepção visual indicativa da importância do audiovisual para o conteúdo.

A maneira de distribuição de várias indicações nas páginas e a posição em que são colocados se traduzem em maneiras pedagógicas que podem depender da atuação do professor. A constante indicação de conteúdos audiovisuais no decorrer dessas páginas pode assumir uma determinada tendência, variando de acordo com os modos de uso do livro didático. Esse tipo de distribuição perpassa o risco de se entender o audiovisual apenas como ilustrativo dos conteúdos, uma vez que muitas indicações podem causar a necessidade, tanto de professores quanto de alunos, de

uma visualização de maneira acelerada para terminar ou “fechar” o capítulo. Isso se evidencia no exemplo a seguir, onde as indicações de documentários acontecem prematuramente próximas.

Imagem 2 – Maneira de apresentação indicativa de documentários à direita.

Evolução do número de escravos africanos desembarcados nas Américas (1500-1700)				
Região	1501-1600	1601-1700	Total	%
América espanhola	75 000	292 000	367 000	25,4
Caribe	—	463 000	463 000	32,2
Brasil	50 000	560 000	610 000	42,4
Total	125 000	1 316 000	1 440 000	—
%	8,7	91,3	100,0	100,0
Média anual	1 250	13 160	7 200	—

Fonte de pesquisa: FRAGOSO, João et al. *A economia colonial brasileira (séculos XVI-XIX)*. São Paulo: Atual, 1998, p. 47. (Discutindo a História do Brasil).

Capítulo 5 A AMÉRICA PORTUGUESA E A PRESENÇA HOLANDESA 83

Dica: documentário sobre a produção de açúcar e a presença holandesa no Nordeste. [Duração: 26 minutos]. Acesse: <<http://ler.vci7wvh5>>.

Dica: documentário sobre a produção e a cultura do açúcar em Pernambuco. [Duração: 26 minutos]. Acesse: <<http://ler.vci72kfsq>>.

Fonte: BOULOS, 2013, p. 83.

Essa forma de organização, privilegiando a quantidade, pode estimular alguns problemas se vistas de maneira vulgar, tanto em sala de aula ou na rotina de estudo do aluno, passando ao usuário a perspectiva de que se assistidos irão entender melhor os conteúdos. Considerando as diversas atividades presentes na rotina da escola e seu cotidiano carregado por planejamentos e projetos a serem desenvolvidos, é muito provável que a leitura desses documentários seja feita de maneira banal e acelerada. Esse é um risco pedagógico quando a apresentação de elementos audiovisuais nos livros didáticos assume a forma de pequenos trechos indicativos em grande quantidade. Considerando a realidade corrida de alunos e professores, é provável que seja desprovido de uma leitura crítica dos elementos da linguagem e carente de situa-lo enquanto documento histórico filho de um tempo particular.

Por outro lado, esse modo distributivo pode ser utilizado como objeto de estudo pelo professor juntamente com a turma, incentivando a análise da sua

organização textual, criticando e apontando aspectos positivos e negativos dessa montagem para o entendimento da história e da linguagem audiovisual. Desse modo, evita-se a submissão à cronologia do livro e a simples visualização de vídeos como forma de atender a sequência conteudista do Brasil Colonial.

Essa problemática do posicionamento e da forma com que as indicações são apresentadas se esbarra na discussão do que deve ser protagonismo no livro didático. Embora a grande maioria das obras incluam diversos suportes nas suas páginas, como filmes, músicas, sites e etc. o texto didático, ou seja, o conteúdo escrito, é o fator que ainda prevalece como objeto de estudo principal por alunos e docentes. Portanto, recursos audiovisuais são entendidos apenas como complemento, a partir de uma necessidade de dinamizar o livro. Por motivos como esses, ainda ocupam o espaço de pequenos trechos com indicações intitulados de “dicas” ou se posicionam em lugares a margem do texto durante as folhas. E justamente essa marginalização resulta com que não seja o principal foco das estratégias didáticas. A cultura textual, sem dúvida, prevalece como mecanismo de aprendizagem. Em relação ao cinema e aos documentários, de maneira geral, são poucos livros que abordam a narrativa do capítulo a partir de um filme ou uma representação cultural específica da linguagem do cinema. Essa é uma prerrogativa que também se aplica à obra *História Global – Brasil e Geral*.

No entanto, a forma e os conteúdos presentes no LD são um reflexo da própria condição social em que estão inseridos e não cabe atribuir unicamente sua crítica aos processos de produção. Segundo Romanatto (2004), as empresas (editoras) oferecem ao mercado aquilo que foi solicitado e sua produção destina-se a uma proposta de ensino massificadora, à alunos com lacunas de conhecimento e a professores com formação inadequada unida às péssimas condições de trabalho.

Portanto, deve-se levar em consideração a concepção do livro didático como instrumento de desenvolvimento proporcional ao crescimento e importância da estrutura e funcionamento da educação no Brasil, reconhecendo suas limitações e particularidades. Assim, sabe-se que é plausível esperar que o LD de história não seja uma completa leitura cinematográfica da história, porém, é essencial repensar o tratamento com a imagem em movimento como um simples complemento de conteúdos, deixando de lado as possibilidades leitura desta e a oportunidade de desenvolvimento de uma maior percepção e sensibilização com o vídeo.

No capítulo intitulado *expansão e ouro na América portuguesa* o processo de uso dos recursos metodológicos e a estrutura textual em relação ao audiovisual são tratadas com deveras semelhanças. Em termos gerais, esse modelo de distribuição de indicações durante o capítulo é uma constante em todo o livro. Uma característica importante, a princípio, são as cores vermelhas desses enunciados indicativos responsáveis por referenciar ao suporte audiovisual e que acabam destacam-se do texto corrido do assunto do capítulo. Porém, o que deveria passar uma percepção de destaque, terminar se perdendo em meio a tantas outras representações linguísticas presentes numa mesma página, além das imagens que ocupam um espaço considerável. Essa será uma prerrogativa que envolve grande parte das páginas do livro: diversas metodologias de ensino em uma mesma folha.

Essa necessidade e preocupação com a modernização do caráter gráfico, principalmente iconográfico, do LD por parte das editoras surge, segundo Cardoso (2005), entre a primeira guerra mundial e a revolução de 30. Esse processo atribuiu uma nova concepção de livro como objeto gráfico industrial. Porém, o incremento de imagens e ilustrações nos meios gráficos, posteriormente, assumem um caráter de recurso comunicativo.

Quando se fala em projeto gráfico, entende-se não somente a aplicação aleatória de elementos artísticos como a ilustração, mas, sobretudo uma tentativa sistemática de diferenciar o livro como produto industrial, agregando-lhe um grau de programação visual capaz de enriquecê-lo como objeto de comunicação não verbal (CARDOSO, 2005, p.193).

De fato, essas mudanças na composição visual modificam a maneira como o livro é visto e, conseqüentemente, a concepção de ensino. Essas reflexões repercutem até os dias atuais, uma vez que a constante alteração e inclusão de imagens e recursos acontecem a cada novo lançamento. O ponto que deve ser repensando é a maneira como essas transformações gráficas acompanham a evolução da aprendizagem. Tomando as situações de aprendizagem como um conjunto organizado e articulado de ações do aluno, em geral propostas pelo professor, responsáveis pela construção de um determinado conhecimento ou competências (KÜLLER; RODRIGO, 2014), é fundamental a elaboração de estratégias pedagógicas afim de firmar essas situações com eficiência. O livro *História, sociedade e cidadania* contém uma clara disputa de representações

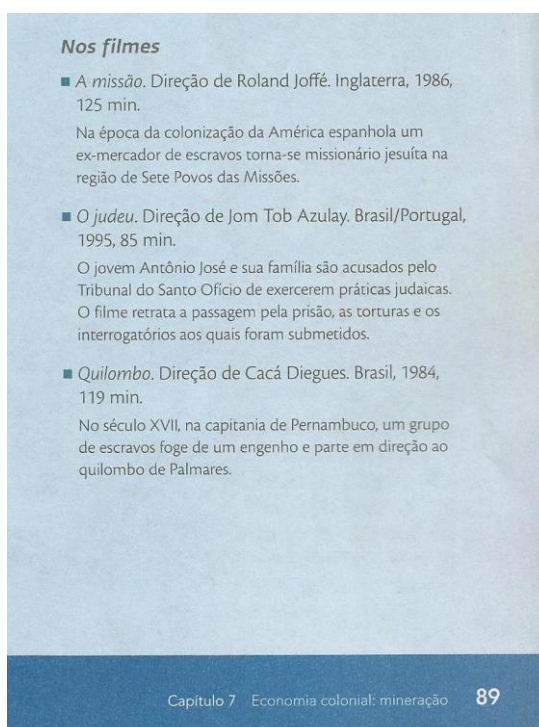
metodológicas na composição de suas páginas. Indicações fílmicas acontecem, como visto, em pequenos trechos distributivos, ao tempo em que nessas mesmas páginas apresentam-se grandes imagens, nas quais, por vezes, chegam a ocupar mais da metade do papel. A inclusão de tantas representações imagéticas e textuais requerem uma compreensão dos modos particulares de leitura que cada um desses elementos contém, possibilitando o desenvolvimento de um melhor aprendizado. Nesse sentido, o papel do professor competente se torna essencial na mediação dentro das situações de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico numa metodologia de ensino construída a partir desse livro didático.

O aprendizado de alunos poderá depender de uma série de fatores dentro desse processo. Os riscos pedagógicos de uma leitura banal da linguagem audiovisual ou despercebimento da importância particular de cada filme formam as tendências educativas do livro *História, sociedade e cidadania*. Resultados negativos e insatisfatórios podem ser gerados se não repensado de maneira mais estratégica as particularidades da linguagem audiovisual no livro didático.

O livro ainda contém um espaço fora das fronteiras dos capítulos situada na última página com o título de “sugestão de filmes”. Trata-se da montagem de um pequeno “dicionário” de filmes que podem ser utilizados em cada capítulo. São apenas indicações contendo algumas instruções técnicas, como ano e local de produção. Não existe nenhuma espécie de atividade proposta de análise desses filmes, apenas, de fato, “sugestões”. O princípio aqui é de que o desenvolvimento do conhecimento e a criação de sentido histórico para os conteúdos estão vinculados apenas a visualização do filme em si.

Essa perspectiva também vai dominar a maneira de abordagem do segundo livro didática utilizado nessa pesquisa: *História Global – Brasil e Geral*. Em toda unidade referente ao trabalho com a temática do Brasil colonial, a presença pedagógica de uso do audiovisual se apresenta de maneira tímida. A unidade um contém sete capítulos que se distribuem entre o início da colonização, Estado e religião, economia, escravidão, domínio espanhol, expansão territorial e o processo de mineração característico do sistema de colonização. Nas oitenta e uma páginas que compõe toda a unidade, o possível trabalho com a leitura de imagens em movimento acontece apenas na última página.

Imagem 3 – Presença audiovisual no livro História Global - Brasil e Geral.



Fonte: COTRIM, 2013, p. 89.

Um dos pontos importantes de analisar o livro didático é focar nos mecanismos de adaptação entre os filmes e sua interdisciplinaridade com os conteúdos da história. No conteúdo desse material existe uma divisão muito clara entre sugestão de filmes, livros e páginas na internet e o texto protagonista descritivo dos assuntos. Esse formato precisa ter uma atenção cuidadosa por parte de professores e alunos, uma vez que a concepção da leitura fílmica se torna deslocado da “verdade” do texto, atribuindo uma percepção do audiovisual como ilustrativo da história e não como agente atuante na mesma. Particularmente as obras fílmicas se apresentam como última instância de toda uma unidade, um artefato posterior a tudo, até mesmo das atividades de vestibulares propostas. Além disso, ocupam o curto espaço de uma página que se intitula “Para Saber Mais”, comprovando a tese de que o protagonismo de toda a unidade foi o texto corrido e conteudista. A concepção limitante de um pequeno dicionário de fontes também se fortalece a partir do momento em que nessa mesma página está presente diversas outras linguagens, como sites e indicações bibliográficas. Assim como num dicionário de palavras, no qual contém o conceito e sua definição, filmes, livros e sites, possuem seus títulos acompanhados de sua “definição”. No caso dos filmes

isso se reproduz na descrição do diretor e ano de produção, acompanhado de uma pequena sinopse. Nas sugestões de livros, seus títulos seguem sua “definição” com a descrição do autor e algumas informações técnicas, enquanto nas páginas online seguem o endereço do portal na internet.

A separação dessas linguagens do texto protagonista, fortalecem seu isolamento e revela, na verdade, o reflexo de um sistema macro de ensino, pouco planejado para lidar com os diferentes modos de leitura do mundo. Isso envolve uma série de fatores, desde a formação profissional do professor até as condições e limites encontrados nas escolas. O modelo adotado pelo livro também está submetido à compreensão da sociedade sobre a história e importância das linguagens alternativas como agentes produtores desta.

3.3 O CINEMA SE LANÇA AO APRENDIZADO: RELAÇÕES ENTRE OS CONTEÚDOS LIVRO DIDÁTICO E AS OBRAS FÍLMICAS

Nesse capítulo, o objeto de análise será a maneira como os suportes audiovisuais dos livros didáticos estão vinculados ou desvinculados aos conteúdos, explorando as problemáticas e fatores relevantes para se entender como esses recursos repercutem nas relações de ensino-aprendizagem. Isto é, a contribuição que os filmes dão à temática central dos capítulos relacionados ao período do Brasil Colonial.

No livro didático *História, sociedade & cidadania*, com vistas alcance do objetivo da pesquisa, foi analisado os capítulos *A América portuguesa e a presença holandesa* (cap. 5) e *Expansão e ouro na América portuguesa* (cap. 7). Essa seleção não aconteceu de forma aleatória, mas sim, segundo os critérios já estabelecidos de um recorte temático referente à formação, estrutura, política e sociedade do Brasil colônia. Embora essa temática aconteça direta e indiretamente durante outros capítulos do livro, esses são os que constituem um foco desses aspectos no processo formador brasileiro.

3.3.1 História, Sociedade & Cidadania

No livro didático *História, sociedade & cidadania*, no capítulo *A América portuguesa e a presença holandesa*, é importante atentar para a maneira com que a editora reproduz em sua produção os recursos audiovisuais para complementar os conteúdos. Em sua maioria, são documentários e vídeos informativos de curta duração que são acessados via endereço online disponibilizado pelo livro.

Grande parte dos documentários citados no livro fazem parte da coleção *História do Brasil*, realizada pela TV Brasil em conjunto com outros órgãos de pesquisa³. Uma das obras, a primeira a ser sugerida pelo livro, leva o título de *Colonização* e conta sobre os primeiros tempos do precoce colonizador. Tem como foco narrativo os modos de relação na sociedade colonial, partindo da perspectiva de um engenho de açúcar. Esses conteúdos dialogam e complementam fatores apontados pela própria descrição do texto protagonista do LD. Pode-se relacionar esse documentário especificamente com a seguinte parte textual:

Para isso, a monarquia portuguesa enviou para cá, 1530, a expedição de Martin Afonso de Souza, que combateu os franceses, explorou o litoral brasileiro até o Rio da Prata, fundou São Vicente, em 1532 (a primeira vila), e ergueu o primeiro engenho destinado à produção de açúcar. Teve início assim, a ocupação sistemática do território brasileiro (BOULOS, 2013, p. 78).

Essencialmente, boa parte dos materiais audiovisuais presentes na obra estão em ligação direta com o próprio texto, sendo uma forma complementar do conteúdo, principalmente pela própria narrativa que contempla a maioria das indicações. *Colonização* contém vinte e sete minutos que permeiam entre cenas que demonstram uma representação da realidade cotidiana de um engenho de açúcar na colônia e entrevistas com os principais pesquisadores da área atualmente. Basicamente, se caracteriza com um suporte informativo. Este, por si só, mesmo que o aluno se reserve a assisti-lo, é um improvável instrumento que se constituirá como objeto de desenvolvimento criativo de percepção e imaginação com a imagem em movimento. Essa será uma concepção presente em grande parte dos vídeos

³ Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/infantil/para-educadores/2012/07/serie-historias-do-brasil-pode-ser-ferramenta-para-aulas>> Acesso em 10 ago. 2017.

indicativos presentes nos livros: são complementos conteudistas, mais um aprofundamento do conteúdo e menos uma atividade lúdica.

Isso ocorre por conter indicações do gênero documentário na imensa maioria das páginas, tanto o capítulo cinco quanto o sétimo. Nesse sentido, vale salientar o que caracteriza a essência desse gênero, estabelecendo como esse tipo de linguagem específica pode repercutir no aprendizado, bem como nas metodologias utilizadas pelos professores. Segundo Fernão Pessoa Ramos

[...] podemos afirmar que o documentário é uma narrativa basicamente composta por imagens-câmera, acompanhadas muitas vezes de imagens de animação, carregadas de ruídos, música e fala (mas, no início de sua história, mudas), para as quais olhamos (nós, espectadores) em busca de asserções sobre o mundo que nos é exterior, seja esse mundo coisa ou pessoa. Em poucas palavras, documentário é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo. A natureza das imagens-câmera e, principalmente, a dimensão da tomada através da qual as imagens são constituídas determinam a singularidade da narrativa documentária em meio a outros enunciados assertivos, escritos ou falados. (RAMOS, 2008, p. 22)

Essas asserções do mundo se torna a característica primordial do gênero documentário. Embora essa seja uma prerrogativa que possivelmente pode acompanhar o gênero ficcional, as asserções de que fala Ramos sobre o documentário possui uma particularidade própria por estabelecer asserções e proposições sobre o mundo histórico⁴ (RAMOS, 2008).

Nesse sentido, o documentário pode se relacionar à temática do capítulo a partir de sua singularidade própria, na qual se caracteriza mais como informativa e historicamente bem delimitada. É por isso que o uso excessivo do gênero documentário por parte do livro *História, sociedade e cidadania*, nos capítulos que estão sendo analisados, resulta com que o uso desses recursos audiovisuais assumam um caráter mais informativo e conteudista de forma a complementar a “verdade”⁵ do texto protagonista.

A presença de documentários, especialmente no capítulo cinco, é tamanha que muitas vezes as indicações acontecem prematuramente próximas. Logo após a

⁴ Isto é: permite uma localização mais precisa sobre espaço e tempo históricos.

⁵ A palavra verdade se relaciona com a concepção do texto didático como fonte única e cristalizada de conhecimento e aprendizado.

primeira indicação, o próximo momento em que o livro didático se utiliza dos recursos audiovisuais acontece após duas páginas, dentro do contexto do governo-geral instituído pela administração colonial e a vinda de Tomé de Souza, carregadas pela dupla preocupação da conquista das terras e das almas, situando o papel dos jesuítas nesse processo.

O documentário intitulado *A conquista da Terra e da Gente*⁶, especificamente sobre a presença dos jesuítas no Brasil, é marcado com um caráter informativo e dos conteúdos dos livros, com algumas informações a mais do texto. Antes de apontar de que maneira ele é uma extensão do texto do LD, é importante atentar para alguns aspectos da historiografia sobre o plano do colonizador e como os índios reagiram a isso. A partir dos estudos já realizados, sabe-se que a estrutura da sociedade colonial possui complexidades ainda não delimitadas. A partir do entendimento do indígena não como mero submisso ao processo colonizador mas como um agente que se readaptou às novas formas, na busca da defesa de seus próprios interesses e resistiu, resultou com novas perspectivas historiográficas e antropológicas acerca dos conceitos de etnicidade e cultura, além de sobrepor a temática indígena no “palco” e não mais nos “bastidores” (ALMEIDA, 2001).

Portanto, é essencial repensar a história indígena e os seus protagonistas no Brasil colonial. No documentário indicado pelo livro sobre os jesuítas no Brasil, embora muitos pontos que foram mostrados visam criticar e desconstruir a visão de índio como submisso ao processo colonizador, se apresenta a partir de uma narrativa infantilizada e estereotipada, como é o exemplo do enredo de um dos personagens animados responsável por ilustrar a figura de um dos padres jesuítas:

⁶ Esse documentário faz parte de uma série maior, intitulada *500 ANOS: BRASIL COLÔNIA NA TV*.

Imagem 4 – Cena do documentário sobre os jesuítas no Brasil



Fonte: *Print screen* do vídeo indicado em página da internet⁷.

“– Todos nós aprendemos a falar a língua deles: o guarani. Apresentamos peça de teatro, contamos histórias, ensinamos algumas músicas. Tudo com o tema da bíblia e os índios gostam, eles adoram! Estão meio desconfiados, é verdade. Mas acabam ficando e trabalhando conosco” (A CONQUISTA, 2000, 00:06:45)

Essa perspectiva pode permitir por contribuir para a padronização dos personagens históricos, promovendo a ideia de personagens caricaturados da história e esquecendo a complexidade de relações e diferentes representações culturais dentro do Brasil Colonial. Segundo Barros, dentro da perspectiva da História Cultural:

A Cultura é cada vez mais percebida não apenas como “dinâmica”, mas também como “internamente diversificada”. Os atores sociais são compreendidos como capazes de circularem entre diversas alternativas, ou de se utilizarem criativamente de um variado repertório de possibilidades culturais. (BARROS, 2011, p. 56).

Portanto, o cotidiano de um grupo é permeado de diversos mecanismos dentro de sua estrutura. É necessário cautela com as experiências dentro dos ambientes de aprendizagem com alguns princípios de caráter positivista e que formam os discursos históricos. A narrativa produzida pelo documentário deve ter a atenção especial dos docentes, a partir do momento que pode proporcionar uma

⁷ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=X7ZjKwCiAuY>>. Acesso em 10 ago. 2017.

experiência histórica na ótica do plano colonizador e do europeu. Embora cite em alguns momentos que índios e negros conduziram resistências e movimentos contrários ao processo de dominação, essas passagens ocorrem de maneira isolada, dando mais ênfase à uma historiografia produzida a partir do colonizador. A ótica europeizante do vídeo ocorre, por vezes, indiretamente e silenciosa, sendo essencial a percepção nas entrelinhas dos discursos. Com a análise discursiva do vídeo, nota-se, por vezes, a presença da tradicional construção histórica pautada na ótica do conquistador. Os termos que abrem o documentário, intitulados “A conquista de terra e da gente” é um exemplo de representação discursiva que colocam em evidencia a dicotomia entre conquistador e conquistado (europeu e indígena).

O ponto é que, se realmente houvesse um consenso de estudo histórico e escolar a partir da ótica indígena, tratando os aspectos dessa cultura como objeto central dentro do desenvolvimento da história, existiria vídeos que são propriamente intitulados de “participação dos jesuítas na colonização portuguesa” nos livros didáticos. Fica claro que deve-se repensar o papel dos protagonistas da história, cuidando para evitar que a ótica central de observação seja, unicamente, do português e as consequências desse processo.

Por outro lado, os mesmos personagens que são responsáveis por produzir uma narrativa ingênua, também podem permitir a possibilidade de um aprendizado divertido, ironicamente, por serem tão infantilizados. Professores e alunos podem repensar de que maneira as colocações dos personagens podem ser criticadas ou ressignificadas. Uma alternativa é analisar juntamente com a turma os riscos e limitações de vídeos ilustrativos, apontando de que maneira contribui ou restringe o entendimento sobre esse momento da história. Essa crítica também pode remeter a discussão do quê e para quem se produz a história do Brasil, fazendo repensar que a determinação de protagonistas históricos depende de lugar social de quem os cria.

Todos esses aspectos citados são características e representações que vão permear os capítulos cinco e sete. Entre documentários ilustrativos dos conteúdos e os seus discursos históricos que vão influenciar na metodologia adotada pelo professor, existe um espaço íntimo em que os alunos estão inseridos e que é reservado a criação de uma consciência do passado. As representações audiovisuais do livro didático produzirão uma assimilação da história aos estudantes,

na qual vai depender diretamente da concepção de leitura da linguagem e do discurso audiovisual.

Portanto, é evidente a importância do papel dos professores nesse processo. Para ir além de uma aprendizagem reprodutora com os conteúdos audiovisuais, é necessário trabalhar com o lúdico e criativo⁸. Os capítulos do livro *História, sociedade e cidadania*, embora assumam a tendência reprodutora dos conteúdos quando utilizam recursos audiovisuais, existem algumas indicações que fogem essa regra e que podem se tornar um eficiente instrumento de desenvolvimento sensitivo e criativo na interação com a imagem em movimento.

É o caso do documentário sobre as condições atuais de trabalho nas plantações de cana-de-açúcar no interior paulista intitulado de *Quadra fechada*, dirigido por Beto Novaes⁹. Embora seja de um gênero mais formativo que é o documentário, existe uma aproximação sensível das subjetividades presentes nos canaviais. Essas identidades são movidas pela fraqueza corporal proporcionada pelo trabalho na lavoura e uma vontade de trabalhar em busca de um futuro melhor. Existem cenas em que tais subjetividades se misturam com a atmosfera conduzida pela própria projeção: trabalhadores falam de suas vidas e suas técnicas de trabalho durante enquadramentos que mantêm como plano de fundo ambientes fervorosos, dominados pelo sol e pela dimensão dos campos de cana-de-açúcar, produzindo uma certa sensação de isolamento e distanciamento dos outros lugares de vivência. Diversas questões podem ser levantadas a partir desses elementos de percepção, como: o que existe nesse local isolado além do corte de um produto? Esse mundo particular e único dos grupos que vão ao campo também é um lugar de produção cultural e de identidades?

Essa indicação sugerida se apresenta na mesma página em que contém um dos tópicos intitulados “o produto”, referindo-se à cana-de-açúcar como principal meio de lucrativo na colonização do Brasil. Embora o texto trate dessa época, o documentário tem como narrativa os problemas nos canaviais existentes no tempo presente. É necessário, assim, uma articulação do conteúdo do texto com a

⁸ Aplica-se a concepção de consolidação do conhecimento definida por Libâneo (1990). Segundo o autor, o processo de consolidação do conhecimento faz parte de uma das fases do trabalho docente. Nessa concepção, existem diferentes tipos de consolidação; Uma reprodutiva, na qual consiste na aplicação dos conhecimentos em uma situação que ela já conhece; Outra generalizadora, onde se caracteriza pela aplicação do conhecimento em situações novas; Além da criativa, que se destaca por formar o pensamento independente e criativo.

⁹ Professor de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Além de pesquisador, dirige documentários relacionados ao mundo do trabalho rural.

atualidade. Diferente da maioria das indicações com um caráter conteudista e ilustrativo promovidas pelos capítulos do livro, esta se difere por criar uma necessidade de articulação com o presente e um olhar sensível das linguagens presentes no vídeo. Não contém, como acontece nas outras indicações, explicações propriamente didáticas dos conteúdos durante a projeção do documentário. Aqui acontece uma inserção nas micro-relações que rodeiam o cotidiano dos trabalhadores nas terras de cana-de-açúcar da atualidade. Claramente, isso se mostra como algo que pode estimular o exercício de pensamento por parte do aluno, uma vez que será necessário refletir a articulação de problemas atuais com heranças da história. Além disso, o lado criativo do aprendizado a partir do audiovisual pode ser eficiente na medida em que se procura uma percepção sensível do documentário, atentando, por exemplo, para a atmosfera criada em torno dos personagens retratados e construindo comparações com os elementos da história que permitem renascer representações do período colonial.

Desse modo que o livro *História, sociedade e cidadania* se utiliza do audiovisual para embasar a discussão presente nos capítulos: indicações de recursos fílmicos que servem como “braços” do texto protagonista. Algumas destas indicações permitem um trabalho mais criativo e independente ao aluno, desde que se atente para uma sensibilização da linguagem audiovisual e um aprimoramento da percepção e dos sentidos produzidos pela linguagem fílmica. No entanto, isso ainda pode se configurar como um problema se considerado a realidade do sistema educacional que empenham várias barreiras para o trabalho sensível com a imagem em movimento em sala de aula e na vida dos alunos.

3.3.2 História Global – Brasil e Geral

No livro *História Global – Brasil e Geral*, embora as obras fílmicas se apresentem de modo mais tímido, suas participações podem ser determinantes no trabalho com conteúdos e conceitos da história. Os três filmes utilizados no final dos capítulos revelam uma intenção de sintetizar o que foi trabalhado anteriormente, pois são divididos em temáticas diversas.

Apesar do isolamento no uso dos filmes nos capítulos, o livro demonstra uma preocupação nos modos de utilização do audiovisual a partir do Manual do Professor¹⁰. São orientações pontuais sobre o uso do audiovisual pelo professor que podem ser fundamentais no momento de trabalho em sala de aula. Porém, o grande problema é que durante os conteúdos do livro didático referentes ao Brasil Colonial, não são descritas relações entre o conteúdo e as representações e conceitos do audiovisual. O Manual do Professor, embora contenha procedimentos para se trabalhar obras audiovisuais, acaba por fortificar o discurso de que essa é uma atividade complementar e não atua na própria construção textual dos capítulos. Além disso, as orientações estão presentes apenas no livro do professor, deixando a leitura dos alunos à mercê do caráter conteudista dos capítulos.

Portanto, para um trabalho didático com a linguagem cinematográfica enquanto agente atuante da história, é necessária uma forte mediação continuada do docente com os filmes indicativos¹¹. Desse modo, o livro *História Global – Brasil e Geral* cria uma maior dependência da atuação do professor para um trabalho mais crítico e sensível com a linguagem cinematográfica em sala de aula.

Dentre as poucas indicações postas ao final de toda a unidade que compõe a história colonial, está o filme *A Missão*. A partir dele, se analisará de que forma essa narrativa pode contribuir para os conteúdos do livro didático e o aprendizado.

O filme *A Missão* é multidimensional e pode ser uma grande ferramenta para o ensino de história. Seu enredo se baseia no contexto da Guerra Guaranítica ocorrida entre 1750 e 1756 em um dos grandes centros de aldeamento construídos pelos espanhóis no período da colonização. A narrativa se constrói a partir das relações conflituosas entre padres jesuítas, as coroas ibéricas e o papa. O grande ponto do filme é a possibilidade de diferentes abordagens em relação aos agentes do sistema colonial. Além disso, fica evidente que as representações desses agentes não podem ser compreendidas muito bem delimitadas, o que contribui para um entendimento da lógica colonial como um sistema de relações complexas e plurais (ALMEIDA, 2001).

Nas relações de ensino-aprendizagem, o filme pode produzir diferentes sentidos e emoções que são caminhos para a construção do conhecimento. A

¹⁰ BOULOS, p. 316 - 319

¹¹ Principalmente por que essa abordagem fílmica é presente em toda obra, não apenas na unidade referente à história do Brasil colonial. Unido a isso está o desafio de não transformar o uso do filme como mero complemento ilustrativo dos conteúdos.

experiência imagética com o filme *A Missão* proporciona um trabalho cognitivo de construção de representações do período colonial. Valores e acepções do passado serão criados e, dependendo da metodologia utilizada pelo professor, proporcionará o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a história. Isto porque, a experiência fílmica está relacionada, essencialmente, como um campo de apropriação de representações da história. Por isso, é fundamental considerar

o filme um campo de experimentação do pensamento que conduz as pessoas a se apropriarem de certos saberes. Ao difundir imagens, ou melhor, ao problematizar histórias, o cinema revela sua intencionalidade consubstanciada na comunicação de certos saberes, valores-emoção, informações e conhecimentos que poderão ser apropriados pelos espectadores ao entrar em contato com a imagem fílmica. Não obstante esta compreensão, é importante lembrar que não basta ao espectador ter o simples contato com uma obra fílmica. É preciso ir além: problematizar as situações-problema vistas em tela e extrair-lhes seu(s) conceito(s)-imagem (FAHEINA, 2011, p. 85)

É nesse contexto que entra um importante papel do professor ao trabalhar com filmes na aprendizagem. Para que se obtenha resultados criativos e afetivos com esse tipo de linguagem, é fundamental que ele assuma a função de problematizador das situações vistas nos filmes e a partir de uma leitura crítica da imagem promova o desenvolvimento do pensamento crítico da realidade do aluno.

No filme, as lutas de representação (CHARTIER, 1988) são presentes, mas ao mesmo tempo são demonstradas que elas se relacionam e criam uma nova forma cultural, isto é, um novo olhar representativo. Isso é presente, por exemplo, na desconstrução da tradicional dicotomia entre colonizado e colonizador. Primeiramente pela relação entre o padre jesuíta Gabriel com os indígenas. Durante o filme, o padre Gabriel é enviado a terra dos Guaranis com o propósito de converter os nativos ao cristianismo. A missão eurocêntrica acaba assumindo formas muito mais complexas de relação dentro das diversas culturas e identidades da população nativa brasileira. Durante os aldeamentos, embora valores do cristianismo são ensinados às comunidades, existe um reconhecimento de alguns padres jesuítas com a identidade e várias práticas culturais dos nativos. Isso é demonstrado ao longo da projeção, com momentos em que jesuítas promovem discursos em defesa dos interesses indígenas frente a outros personagens europeus que consideram o índio “sem civilização” ou como “animais”.

O padre Gabriel simboliza as formas de resistência indígena dentro dos mecanismos políticos do sistema colonial. Em *A Missão*, ele é representado como uma figura de poder que, a partir da aproximação com a cultura nativa, se apropriou das necessidades e atributos das comunidades. Essa forma de resistência indígena dentro dos mecanismos burocráticos do projeto colonizador repensa o papel do índio como mero submisso à colonização. É necessário considerar

[..] a possibilidade de recriação de culturas, identidades e histórias dos grupos indígenas aldeados, provenientes das novas experiências e necessidades que esses grupos tiveram, a partir da relação de convivência construída com vários grupos étnicos e sociais no mundo colonial, entendendo esses fatos não como perda, mas como um processo de resistência adaptativa. (ALMEIDA, 2001 apud SILVA, 2004, p. 17)

Os nativos construíram suas próprias formas de estratégias e poder dentro da lógica do sistema colonial. Essa forma de representação do jesuíta como figura de resistência pode promover uma reflexão em sala de aula sobre o processo de construção das identidades a partir do encontro de culturas diferentes. A interação entre esses agentes promove reações culturais bilaterais e não sobrepostas.

Essas percepções se fazem fundamentais quando utilizado o filme *A Missão* de forma didática nas aulas de história. As relações entre nativo e europeu possuíam complexidades que vão além de entender o índio como mero submisso ao processo colonizador. Se bem trabalhadas pelo professor, essa consciência do passado irá permitir a criação de valores essenciais para o presente do aluno, uma vez que abrirá caminhos para fortalecer a valorização da cultura indígena na história do Brasil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a análise dos livros didáticos se revelou como um objeto de estudo delicado e de múltiplas dimensões dentro do sistema de ensino. Cada livro possui singularidades próprias e que vão refletir de maneiras diversas no ensino básico, conseqüentemente, é necessário um olhar interdisciplinar dos pesquisadores que decidem abraçar o estudo desse instrumento. Os diferentes agentes envolvidos na sua escrita e produção revelaram um campo que não pode ser entendido desconsiderando as diversas identidades e interesses no seu desenvolvimento. O Estado possui papel fundamental no que será ensinado por meio das diretrizes educacionais. Posteriormente, as editoras reproduzem nos livros conteúdos que serão utilizados por professores e alunos de todo o Brasil. Entre essas tramitações e planejamentos, está em jogo algo muito particular e singular de cada aluno que é o seu desenvolvimento de valores para vida.

Por isso, é essencial que os mecanismos de produção textual repensem constantemente estratégias de aprendizado de acordo com as novas realidades dos alunos. Na pesquisa ficou evidente que novas formas de interdisciplinaridade são necessárias na construção dos conteúdos didáticos. Outros modos de abordagem da história vão formar uma base pautadas no pensamento crítico e competente para responder à uma sociedade que exige, cada vez mais, precisão e dinamização das potencialidades humanas.

Como visto no trabalho, as pequenas representações inseridas pelo livro didático podem fazer toda a diferença no que vai ser trabalhado em sala de aula e os caminhos que serão traçados para o aprendizado. Os pequenos detalhes produzem representações e operações mentais que vão construir consciência histórica e repercutir nos valores e habilidades dos alunos.

Umas dessas representações é o próprio uso de filmes. A análise de como esses filmes se apresentaram para a escrita da história escolar, nos capítulos referentes ao contexto do Brasil Colonial, se mostraram intimamente relacionadas às metodologias de ensino que podem ser adotadas pelos professores. Além disso, essa apresentação nas formas textuais do livro didático demonstrou-se como um reflexo de todo um sistema educacional e sua maneira de lidar com a interdisciplinaridades e valorização da imagem em movimento.

No livro *História, sociedade e cidadania* a tentativa de dinamizar o texto protagonista do livro didático a partir de inúmeras indicações de documentários, acaba se esbarrando no ato pouco reflexivo dessas indicações. A pobre relação interdisciplinar feita através de “dicas” de documentário não promove uma construção pautada na leitura crítica das representações audiovisuais no texto escolar. Além disso, os documentários são, em sua maioria, grandes projeções conteudistas e informativas e alguns deles possuem conteúdos que são questionáveis nas suas formas de abordagens, como o discurso eurocêntrico. Essas produções, se utilizadas pelo professor, devem ser tratadas com cuidado e problematização das situações oferecidas pelas projeções. Embora a busca de outras obras fílmicas que criem mais situações-problemas relacionadas a vida do aluno e proporcionem uma maior imaginação e criatividade se configuram como uma alternativa mais efetiva.

O livro *História Global – Brasil e Geral* a presença de linguagens alternativas e outras fontes para o texto escolar parecem só existir pela necessidade de não ser taxado como livro tradicional. Em uma unidade de sete capítulos, não existe sequer uma relação direta entre o texto e filmes. As indicações fílmicas acontecem após toda unidade, na última folha e num pequeno espaço bem reservado para elas. A relação interdisciplinar e a concepção do filme como agente atuante da história (e transformador dessa), são praticamente imperceptíveis no decorrer da unidade sobre Brasil Colonial.

Embora o filme *A Missão* proporcione uma boa utilização didática com os alunos, sua utilização pelo livro acontece de maneira superficial, sem uma relação diretamente intertextual com a escrita escolar. Por isso, é fundamental que o professor busque formas de relacionar a cultura fílmica com os conteúdos do livro didático ao longo do aprendizado. O docente que pretende trabalhar bem a relação história e cinema a partir do livro didático *História Global – Brasil e Geral* vai enfrentar o desafio de uma obra que isola a imagem em movimento da escrita da história escolar.

Essas são representações dos livros vão influenciar na maneira como os alunos pensam os filmes. Essa concepção de documentários informativos pode criar a imagem na mente do aluno de que as produções fílmicas sobre esse período são maçantes e pouco criativas. Ao tempo que, o isolamento dos filmes durante uma grande unidade de conteúdos pode estimular a compreensão de que a imagem em

movimento não constitui um objeto de estudo das representações do Brasil colonial. É nesse sentido que o professor de história pode intervir para evitar o desenvolvimento dessas concepções do filme sobre o período colonial.

Conclui-se que o uso de filmes pelos livros didáticos de história carece de uma abordagem mais estratégica e preocupada com sua efetividade nas relações de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os agentes responsáveis pela sua produção devem repensar tanto a maneira como ele se apresenta no texto escolar quanto as formas de relações com os conteúdos do livro.

A análise dos livros deste trabalho não encerra as possibilidades de pesquisa da relação filme e LD de história. Além disso, o uso que os livros fazem da linguagem fílmica é um campo que ainda deve ser muito explorado. O trabalho com obras fílmicas pode proporcionar resultados incríveis de aprendizagem, a partir do momento em que estratégias baseadas no desenvolvimento criativo e imaginário do aluno são levadas em consideração. Portanto, um campo de pesquisa com caminhos para a construção do conhecimento e de emoções.

REFERÊNCIAS

A CONQUISTA da terra e da gente (cáp V). Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2000. Vídeo online (15 minutos). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=X7ZjKwCiAuY>>. Acesso em 30 ago. 2017.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os Índios Aldeados: história e identidade em construção. **Tempo**, Universidade Federal Fluminense, Departamento de História, vol. 06, nº12, Rio de Janeiro: Sette Letras, 2001, p. 51 – 71.

_____. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

ALVAREZ, Beatriz A. in MOREIRA, Marco A; AXT, Roland. (org). **Tópicos em ensino de Ciências**. Porto Alegre: Sagra, 1991.

ANDRADE, Marcelo. **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

AUMONT, Jacques. **A estética do filme. Campinas**. São Paulo: Papirus, 1994

BARROS, José D'Assunção. (2011). A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n.16, 1º sem., p.38-63. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/viewFile/987/2958>>. Acesso em: 10 de ago., 2017.

BERNARDET, Jean-Claude. **Brasil em tempo de cinema**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Cinema Brasileiro: Propostas para uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 2ª ed.

BETTON, Gérard. **Estética do cinema**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, set./dez. 2004.

_____. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**: 2º ano. São Paulo: FTD, 2013.

BRASIL, **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015 História**. Brasília: MEC, 2014.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas** (org.); tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CABRERA, Júlio. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CARDOSO, Rafael. O Início do Design de Livros no Brasil. In: _____. **O design brasileiro, antes do design: Aspectos da história gráfica, 1870-1960**. São Paulo: Cosacnaify, 2005.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antônio Saborit**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Escutar os Mortos com os Olhos, **Revista Estudos Avançados**, USP, n 69, (2010), p. 21.

COTRIN, Gilberto. **História Global – Brasil e geral: 2º ano. 2ª Ed.** São Paulo: Saraiva, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Cinema II: a imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. [edondas/mr19-Mauro.doc>](#). Acesso em 29 ago. 2017.

EISENSTEIN, S. **A Forma do Filme**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

_____. **O sentido do filme**. São Paulo: Jorge Zahar, 2002.

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. O cinema como campo de experimentação do pensamento. **Espaço Acadêmico**, n. 119, p.78- 85, 2011.

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

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KULLER, José Antonio; RODRIGO, Natalia de Fátima. **Metodologia de desenvolvimento de competências**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2014.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16 n. 69, jan./mar. 1996.

LEITE, José Maria. Môra, Andrea Batista de. A Influência Do Imaginário Europeu Na Construção Do Projeto Católico Português E A Resistência Indígena A Sua Implantação No Brasil Colônia. **Mneme – Revista de Humanidades**. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

METZ, Christian. **A significação no cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina. O livro de História hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n 48, 2004, p. 123 - 144.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Em busca de uma outra História: Imaginando o Imaginário**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 15, nº 29, 1995.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?**. São Paulo: Senac/SP, 2008

ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROMANATTO, M. **O livro didático: alcances e limites**. São Paulo, 2004. Disponível em:
<http://www.miltonborba.org/CD/Interdisciplinaridade/Anais_VII_EPEM/Mesas_r>.
Acesso em: 10 de ago., 2017.

SILVA, Geyza Kelly Alves da. **ÍNDIOS E IDENTIDADES: Formas de inserção e sobrevivência na sociedade colonial (1535-1716)**. Recife, UFPE, 2004. (Dissertação de Mestrado em História).

XAVIER, Ismail. **Cinema Brasileiro Moderno**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema**. In: Literatura, Cinema e Televisão. São Paulo, SENAC, 2003, pp. 61-89.